

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ
АКАДЕМИИ НАУК**

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

**III КАЗАНСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
САММИТ**

Казань, 14–19 ноября 2022 г.

Труды и материалы

Том 3



КАЗАНЬ

2023

УДК 80
ББК 80
С56

Под общей редакцией
И.Э. Ярмакеева, Ф.Х. Тарасовой

С56 **Современная лингвистика: от теории к практике: III Казанский международный лингвистический саммит (Казань, 14–19 ноября 2022 г.): тр. и матер.: в 3 т. / под общ. ред. И.Э. Ярмакеева, Ф.Х. Тарасовой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – Т. 3. – 591 с.**

ISBN 978-5-00130-727-3 (т. 3)

ISBN 978-5-00130-480-7

В третий том трудов и материалов III Казанского международного лингвистического саммита «Современная лингвистика: от теории к практике» включены материалы пленарных докладов и докладов, заявленных на сессиях «Традиционная лингвистика и ее цифровая трансформация», «Теория и практика обучения языкам», «Языковое разнообразие и многоязычие в образовании».

УДК 80
ББК 80

ISBN 978-5-00130-727-3 (т. 3)

ISBN 978-5-00130-480-7

© Издательство Казанского университета, 2023

ТРАДИЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА И ЕЕ ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ

Абдульмянова Диана Рустамовна
Московский городской педагогический университет
УДК 81

Интернет-коммуникация как объект лингвистического исследования

*коммуникация, интернет-коммуникация, коммуникативное
поведение*

Понимание принципов взаимодействия в виртуальном пространстве и знание того, какие факторы определяют характер такого общения, представляется крайне актуальным в современной действительности. Интернет-коммуникация представляет собой сложный для анализа объект лингвистического исследования, поскольку она является комплексным коммуникативным событием, в котором одновременно задействовано неограниченное количество участников [Газиева 2015: 142]. Коммуникация в Интернете обладает рядом особенностей, в значительной степени отличающих ее от привычного формата межличностного общения. К ним относятся *поликодовость, гибкость, нелинейность, интерактивность, открытый доступ, отсутствие временных и пространственных ограничений*. Ввиду этих особенностей коммуникация в интернет-пространстве протекает по другим законам, нежели традиционное межличностное общение и требует отдельного изучения и описания. Условия коммуникации в интернет-пространстве не предоставляют возможности полноценно описывать коммуникативные акты при помощи существующих моделей коммуникации ввиду гибкости и нелинейности взаимодействия на форумах и в чатах. Тем не менее в связи с массовым использованием Интернета как базы для ежедневного общения понимание сущности коммуникации такого типа крайне важно. Это приводит к необходимости отдельного изучения коммуникации в Интернете и выявления общего сценария, согласно которому протекает социальное взаимодействие между участниками интернет-коммуникации, что также определяет актуальность настоящего исследования.

Интернет как пространство для взаимодействия предлагает массу новых возможностей для формулирования и трансляции сообщения. Оставляя сообщение на форуме, возможно использовать ссылки на другие интернет-источники, прикрепить изображение, видео- или аудиофайл, сопроводить текст какой-либо анимацией или использовать другие способы передачи информации. Все это позволяет сделать сообщение поликодовым, то есть поступающим к адресату через разные перцептивные каналы. Благодаря этому сообщение становится информационно нагруженным, что позволяет точнее и быстрее донести смысл до адресата. Подобные возможности позволяют говорить о наличии у интернет-коммуникации свойства *поликодовости*.

Характерной чертой Интернета является *мобильность*, воплощающаяся в возможности получения доступа к нужному сайту или форуму практически из любой точки мира. Важнейшим моментом является то, что большинство интернет-форумов находится в открытом доступе, и в любой момент к обсуждению может подключиться новый участник. При этом общее количество участников постоянно меняется. Так, например, на одном форуме могут одновременно вести обсуждение люди из разных стран мира. Кроме того, в интернет-пространстве предоставляется возможность отвечать на любые сообщения на форуме вне зависимости от их давности путем цитирования или прямой ссылки на сообщения. Таким образом, в своем сообщении коммуникант может комментировать как предыдущее сообщение, так и то, что было написано два года назад. Это, вероятно, свидетельствует об *интерактивности, дистантности и допустимом отсроченном характере* коммуникации на интернет-форумах и в чатах.

Анализ интернет-форумов показал, что большинство из них обладает сложной структурой, выражающейся в наличии нескольких веток взаимодействия. Как правило, на каждом форуме нет единой линии ведения обсуждения. Благодаря возможности отвечать на любые опубликованные сообщения, каждый коммуникант может решать, какие именно из предложенных на форуме идей ему представляются релевантными, и развивать обсуждение в соответствующем направлении. Это приводит к тому, что общение нередко происходит не вдоль единой линии обсуждения, а разбивается на несколько веток, каждая из которых развивается независимо от других. Это, в свою очередь, свидетельствует о *нелинейности* хода коммуникативного взаимодействия на форуме.

Благодаря особенностям интернет-пространства, обозначенным выше, коммуникант попадает в среду, которую вполне можно считать альтернативной реальностью. Именно в этой среде перед участником общения открываются новые возможности, недоступные при общении в режиме реального времени, в то же время утрачиваются некоторые составляющие традиционного межличностного общения (например, внешний вид собеседника, мимика и язык тела и др.)

В рамках интернет-коммуникации возможно межличностное, групповое или массовое общение. Главной особенностью интернет-коммуникации является *адаптивность* и *пластичность* языка общения. Ученые обращают внимание на то, что в интернет-общении, как правило, сводится к минимуму количество ритуалов приветствия, прощания, знакомства, устраняются коммуникативные барьеры, относящиеся к требованиям оперативного реагирования в ходе коммуникативного взаимодействия. Так, появляется дополнительная возможность предварительно продумать ответ и корректировать его в ходе продуцирования текстового сообщения. Кроме того, среди отличительных особенностей коммуникации, опосредованной Интернетом, следует выделить социальную стратификацию и идентификацию, множественную идентичность, а также игровой характер взаимодействия. Виртуальная реальность позволяет личности демонстрировать и ощущать социальность при ее реальном недостатке или полном отсутствии [Богдановская и др. 2005: 230].

Ввиду того что общение в Интернете представляет собой *дистантное* взаимодействие, пожалуй, единственным источником информации об оппоненте является ее/его характеристика и коммуникативные свойства. Поскольку интернет-коммуникация характеризуется анонимностью, коммуникативное поведение участников социального взаимодействия отличается возможностью выбора языковых средств. Так, благодаря анонимности в интернет-среде можно в любой момент подключиться к беседе, считывать любые части текста, составлять новые тексты или же отключиться и остаться незамеченным.

Как представляется, специфика интернет-коммуникации определенным образом влияет на выбор пользователями стратегий и тактик коммуникативного поведения. Помимо того, что они сами способны выбирать собеседников, анонимность позволяет придерживаться определенной манеры поведения, часто более агрессивной, чем в ситуации живого общения [Абдульмянова 2022: 16]. В процессе взаимодействия в

интернет-пространстве субъекты коммуникативного поведения, в сущности, преследуют две основные цели – поддержание эмоционального контакта и информационный обмен. Интернет представляет собой определенную среду обитания коммуниканта, место удовлетворения его социальных потребностей, в том числе коммуникативных.

Таким образом, условия и способы взаимодействия в интернет-пространстве существенно отличаются от традиционного межличностного общения и требуют особого внимания и тщательного изучения, а коммуникация как форма человеческого взаимодействия отражает социальную сущность человека.

Литература

Абдульмянова Д.Р. Интернет как новая платформа межличностного взаимодействия // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: Материалы Третьей международной научно-практической конференции, Москва, 29 марта – 02 2022 года / Редколлегия: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2022. – С. 12–17.

Богдановская И.М. Проблемы теоретико-эмпирического изучения и моделирования мирообразующей функции интернет-коммуникации / И.М. Богдановская, Н.Н. Королева, В.Х. Манеров и др. // Смысловые пространства современного человека: сб. науч. статей. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – С. 223–246.

Газиева Д.Р. Активность как детерминанта коммуникативного поведения участника общения на англоязычных интернет-форумах // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2015. – № 2. – С. 129–135.

Газиева Д.Р. Исследование динамических параметров интернет-коммуникации: языковая способность (по результатам эксперимента) // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2015. – № 3-1(63). – С. 142–147.

Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / Д.Д. Холодова, Г.Н. Манаенко, С.Н. Плотникова [и др.]; отв. ред. О.А. Сулейманова. – М.: URSS: Ленанд, 2018. – 320 с.

Ионина А.А. Особенности создания и восприятия текста в Интернете // Вестник Московского городского пед. ун-та. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2010. – № 2 (6). – С. 33–39.

Коммуникация. Теория и практика: учебник / Л.Г.Викулова, М.Р.Желтухина, С.А. Герасимова, И.В. Макарова. – М.: ВКН, 2020. – 336 с.

Бабина Ольга Ивановна
Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)
УДК 81.42

Типологический статус дискурса интернет-коммуникации клиента со службой техподдержки

*типология дискурса, институциональный дискурс,
профессиональный дискурс, компьютерно-опосредованный
дискурс, интернет-коммуникация, техподдержка*

Цифровизация сегодня является одним из ведущих трендов развития российского общества. Это приводит к бурному росту и развитию бизнеса в сфере IT-технологий и телекоммуникаций. И это происходит на фоне развития форм и каналов коммуникации между различными категориями граждан. Все это является факторами, предопределившими появления специфичных для компаний информационно-коммуникационной сферы дискурсов. Спецификой высокотехнологических производств является оказание постпродажной поддержки продукта. С ростом количества технологических решений и интенсификацией их внедрения в обыденную жизнь граждан коммуникативные события, обусловленные необходимостью оказания помощи в эксплуатации этих продуктов, также неуклонно растут. Коммуникация между клиентами и службой поддержки предприятий обладает рядом характерных особенностей, что позволяет утверждать о формировании специфичного для этой сферы вида дискурса. Типология, изучение структуры и особенностей функционирования этого вида дискурса представляется весьма полезным как с точки зрения развития теории дискурса, так и для решения утилитарных задач налаживания деловой коммуникации в пределах отдельного бизнеса.

В фокусе нашего внимания находится дискурс взаимодействия между представителем телекоммуникационной или IT-компании и клиентом, использующим продукт или сервис этой компании. Коммуникация в данной сфере в последнее время все чаще осуществляется через сайт службы поддержки клиентов или чат с оператором через интернет. Такой дискурс представляет собой *компьютерно-опосредованный* дискурс. В качестве канала коммуникации при взаимодействии «клиент-сотрудник службы поддержки» через сайт или

чат выступает сеть Интернет. Организация коммуникации через этот канал общения обладает своей спецификой, в связи с чем *интернет-дискурс* в работе О.Г. Ревзиной [Ревзина 2005] выделяется как отдельный тип наряду с традиционными устным и письменным.

Рассмотрим место интернет-дискурса коммуникации клиента и представителя службы поддержки в типологии дискурсов.

Сферой функционирования такого дискурса выступает деловое общение. Поэтому по сфере общения мы можем отнести дискурс к *деловому*. В.И. Карасик выделил два социолингвистических типа дискурса – персональный и институциональный. В первом случае в фокусе внимания находится личность коммуникантов, во втором случае коммуникант выступает в роли «представителя определенного социального института» [Карасик 2000: 6]. Дискурс общения с техподдержкой обладает чертами *институционального* дискурса. Системообразующими факторами институционального дискурса являются предметная сфера, цель и участники общения.

Предмет обращений клиентов в службу техподдержки находится в плоскости определенной профессиональной сферы. Таким образом, дискурс коммуникации клиента со службой техподдержки обладает чертами *профессионального дискурса*, который в ряде работ [Акимова 2006; Зайцева 2010] выделяется как отдельный тип. Под профессиональным дискурсом Л.С. Бейлинсон понимает «общение специалистов между собой или с теми, кто к ним обращается для получения консультации либо профессиональной помощи» [Бейлинсон 2009: 145]. Профессиональный дискурс пересекается с институциональным, но не идентичен и не подчинен ему. С.А. Данилова [Данилова 2015] указывает, что важной чертой институционального дискурса является предопределяющее этот дискурс понятие власти, обуславливающей возможность влиять через административные, идеологические, правовые и другие механизмы на коммуникантов в лице различных социальных групп. В свою очередь, для профессионального дискурса выраженный властный компонент не характерен.

Участники общения в дискурсе коммуникации с техподдержкой представлены клиентом компании и представителем службы поддержки этой компании. Объектом в данном виде коммуникации выступает продукт, выпускаемый компанией и эксплуатируемый клиентом. Коммуникация носит асимметричный характер, участники общения строго стратифицированы по ролям агент-клиент. Коммуникант в

лице сотрудника компании выступает агентом, который характеризуется как носитель более высокого уровня компетентности по узкопрофессиональному вопросу, источник достоверного знания относительно свойств и особенностей поведения продукта. Пользователь продукта выступает в роли клиента.

Цель общения между клиентом и службой техподдержки обусловлена отсутствием достаточной информации у клиента о том, как эксплуатировать продукт компании оптимальным образом. Обращение вызвано дефицитом информации у клиента. В свою очередь, действия сотрудника техподдержки направлены на восполнение возникшей информационной лакуны. Таким образом, по интенции коммуниканта, такой тип дискурса следует отнести к *комплементарному* типу, который В. Франк противопоставляет компетитивному и координативному типам дискурса [Frank 1985]. Прагматическая цель обращений клиентов в техподдержку для разрешения проблем, возникших в процессе эксплуатации продукта, предполагает интерперсональный характер коммуникации, что, по [Adler 2012], понимается как общение между двумя субъектами, «один-на-один».

Вместе с тем канал коммуникации накладывает специфику на такое общение. С одной стороны, дискурс обращений в службу техподдержки предполагает непосредственное взаимодействие между двумя коммуникантами (сотрудником службы поддержки и клиентом) и в этом смысле является, собственно, интерперсональным. С другой стороны, формат коммуникации через интерактивный сайт предопределяет массовый характер такой коммуникации. Всегда имеется неявный, часто молчаливый, но потенциально имеющий возможность вступить в общение коммуникатор в лице пользователя сайта или открытого чата, которому доступна «переписка» между клиентом и службой поддержки. Таким образом, коммуникация со службой поддержки через сайт носит смешанный характер: формально по структуре речевого акта интернет-дискурс взаимодействия со службой техподдержки представляет собой *диалогический* дискурс (*интерперсональный* диалог), однако открытость *массовому* пользователю превращает коммуникацию в потенциальный *полилог*, рассматриваемый В.Б. Кашкиным как самостоятельный тип дискурса [Кашкин 2004]. Сама коммуникация при этом ведется с поправкой на то, что адресатом продукта коммуникации (текста) является не только собеседник (клиент), но и группа потребителей продукта компании, имеющих аналогичные информационные потребности. В связи с этим вторичной целью коммуникации в данном типе дискурса

выступает удовлетворение информационной потребности массового потребителя с информационной потребностью, сходной с той, что появилась у клиента, вступившего в коммуникацию.

Таким образом, дискурс интернет-коммуникации клиента со службой техподдержки представляет собой компьютерно-опосредованный, институциональный, профессиональный, деловой, комплементарный, диалогово-полилоговый, интерперсонально-массовый дискурс.

Литература

Акимова О.В. Типы профессионального дискурса // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртене и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания. – Казань, 2006. – С. 36–38.

Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2009. – № 1 (9). – С. 145–149.

Гурочкина А.Г. Диалогический дискурс как среда и результат межличностного взаимодействия // STUDIA LINGUISTICA XVIII. Актуальные проблемы современного языкознания: сборник статей. – СПб.: Политехника-сервис, 2009. – С. 43–48.

Данилова С.А. Типология дискурса // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 1. – С. 345–349.

Зайцева И.Д. Дискурсивные особенности текстов юридических документов (общая характеристика) // Юрислингвистика-10: Лингвоконфликтология и юриспруденция. – Барнаул-Кемерово: Изд-во Алтайского государственного университета, 2010. – С. 33–38.

Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–6.

Кашкин В.Б. Дискурс: учебное пособие. – Воронеж, 2004. – 76 с.

Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып. 8. – Новосибирск, 2005. – С. 66–78.

Adler R.B., Rodman G.R. Understanding Human Communication. – OUP, 2012. – 428 p.

Frank W. Taxonomie der Dialogen Types // Sprachtheorie, Pragmatic, Interdisziplinasen: Akten des 19. Linguisten Kolloquims Vechta. – Lund, 1985. – S. 201–258.

Башкирова Карина Александровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 811.11-112

**Исследование взаимовлияния моделируемости
фразеологических единиц и распознавания информации
в текстах (на примере перевода английского текста на русский
с применением программы Translog II)**

*моделируемость фразеологических единиц, фразеологические
модели, осложненность контекста, Translog II*

Современная лингвистика переживает этап цифровой трансформации. Новые методы обработки данных позволяют в короткие сроки обработать значительные массивы информации. Наблюдается тенденция к использованию новейших технологий для исследования различных областей языкознания. Одной из проблем, существующей сегодня в развивающемся синтезе языкознания и компьютерной обработке данных, является качество распознавания естественного языка искусственным интеллектом, в частности омонимия, использование метафор, дискурсивных слов, идиом и устойчивых словосочетаний.

Осложненность фразеологических единиц метафорическим образом и их структурные особенности приводят к затруднениям в понимании контекста единицы, в частности при переводе и распознавании единиц не носителями языка.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что насыщение контекста фразеологическими единицами, а также их моделями может не только осложнить понимание текста и распознавание отдельных его элементов, но и вследствие этого увеличить время перевода текста [Башкирова 2022: 103].

Эксперимент проводился при помощи программы Translog II, предназначенной для записи и анализа процесса перевода. Использование данной программы, разработанной учеными в областях перевода и компьютерных технологий, позволяет получить данные о скорости перевода и о его процессе: количестве исправлений, возвратов к переведенному тексту, сделанных пауз на том или ином отрезке перевода.

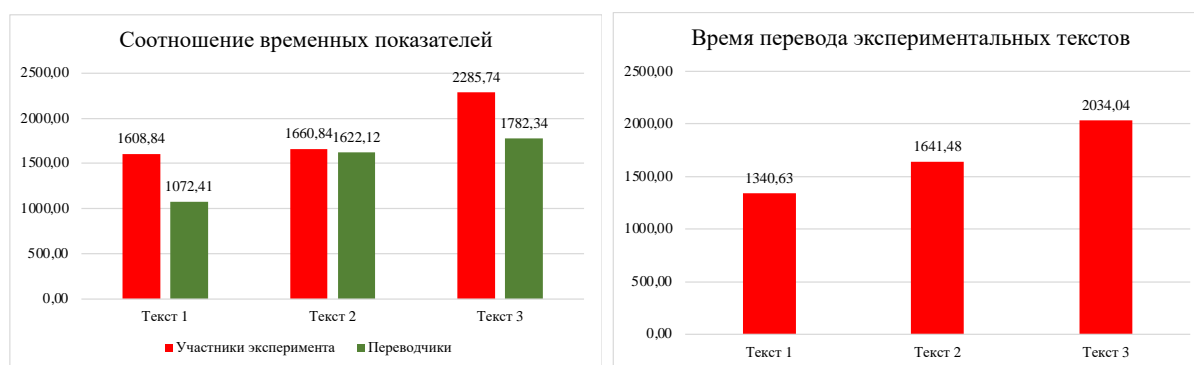
Для проведения эксперимента носителем английского языка был создан исходный текст, основанный на особенностях публичного дискурса и насыщенный моделированными фразеологическими единицами. Трансформации данных единиц были изучены в ходе предварительного исследования, модели трансформаций были выбраны нами с опорой на статистические данные употребимости моделей в публичном дискурсе.

В дальнейшем данный текст был отредактирован: для второй из трех экспериментальных групп был создан текст с данными единицами в их словарном виде; для третьей – без фразеологических единиц, которые были заменены лексическими синонимами. Тексты были загружены в программу Translog II и отправлены участникам эксперимента.

В эксперименте принимали участие студенты языковых специальностей с необходимым уровнем знания английского языка, а также профессиональные переводчики.

Первая часть обработки экспериментальных данных заключалась в оценке усредненных временных показателей. На диаграммах ниже представлены полученные соотношения.

Рис. 1. Временные показатели эксперимента



Временные показатели подтверждают выдвинутую гипотезу об осложнении контекста трансформированными фразеологическими единицами. Участникам эксперимента, включая профессиональных переводчиков, потребовалось на 34% больше времени на перевод текста, осложненного трансформированными фразеологическими единицами, чем на перевод текста с лексическими заменами. В то же время показатель времени перевода текста с трансформированными единицами выше, чем показатель текста с единицами в словарном виде – на 19%. Данные эксперимента позволяют утверждать также о

том, что трудности в данных текстах связаны с моделями фразеологических единиц, так как дальнейшее исследование в программе Translog II затрагивает изучение временных показателей перевода отдельных предложений текста, количества исправлений и возвратов к переведенным элементам.

Таким образом, в ходе эксперимента мы пришли к выводу, что текст, представляющий собой продукт речи носителя языка в публичном дискурсе, характеризующемся стилистической свободой в использовании речевых единиц, а также грамматической, синтаксической и лексической свободой в использовании фразеологических единиц, вызывает затруднения у не носителей языка [Башкирова 2022: 119].

Литература

Башкирова К.А. Моделируемость фразеологических единиц в дискурсе публичной коммуникации в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук / К.А. Башкирова. – Казань, 2022. – 177 с.

Jakobsen, Arnt Lykke and Lasse Schou Translog documentation. Probing the process in translation: methods and results / Jakobsen, Arnt Lykke and Lasse Schou // Copenhagen Studies in Language Series. – 1999. – Vol. 24. – P. 1–36.

American Heritage® Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Copyright 2016 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Борботько Людмила Александровна
Московский городской университет
УДК 81'33

**Театральная рецензия как «посттекст»: персонализация,
популяризация, преломление**

*театральная коммуникация, экран преломления,
театральная рецензия, продвигающий текст*

Несмотря на то что изначально взаимоотношения театрального коллектива, участвующего в действии на сцене, и зрителей в зале носили более упрощенный, элементарный характер без посредников, с течением времени, в процессе накопления опыта, а также в силу профессионализации театрального искусства, воплощаемой в разделении функций его участников (драматург – режиссер – труппа – критик), появилась необходимость рефлексивного осмысления демонстрируемого в театральном пространстве, выработки универсальных эстетических критериев. Результатом подобной эволюции явилась театральная рецензия – информационно-аналитическое, критическое сообщение, созданное экспертом в области театрального искусства (изначально драматургом; часто непосредственным автором инсценируемого произведения) и адресованное другим экспертам внутри дискурсивного экспертного сообщества (драматурги, режиссеры-постановщики, представители театральных трупп, театральные критики). Таким образом, критик как автор рецензии принимает роль медиатора между театральным произведением и зрителем, который принимает и декодирует адресованный ему коммуникативный канал, активизирующий «вербализованные когнитивные структуры автора» [Голованева 2013: 17]. С другой стороны, критик выставляет своеобразный экран, «преломляющий» и трансформирующий коммуникативное сообщение, получаемое изначально от драматурга и переработанное в процессе театральной адаптации. В результате зритель как квази-адресат, чье существование является онтологической сущностью театральной коммуникации, получает сообщение, прошедшее сквозь многократное преломление [Борботько 2019]: изначально экран выставляется режиссером-постановщиком, первым получающим коммуникативное сообщение от автора драматургиче-

ского текста, далее подключается театральный коллектив (сценаристы, композиторы, оформители и пр.), следом за которым свой экран выставляют актеры. Наконец, рецензия критика представляет собой финальный этап процесса преломления коммуникативного сообщения, в который вовлечено театральное профессиональное сообщество и зритель как адресат. В процессе исторического развития имеет место изменение вектора адресации: рецензии находят своего массового читателя среди широкой публики. Особая популяризация жанра рецензии обусловлена цифровизацией и переходом в Интернет-пространство, где тексты становятся более доступными для аудитории. Тем не менее неизменным остается необходимость позиционирования рецензии с точки зрения возможности апеллировать к разному адресату.

Индивидуализированность воплощения рецензии и ее субъективность являются взаимообусловленными. Критический анализ основан на собственном опыте рецензента, его индивидуальной системе ценностей, имеющемся архиве знаний [Vikulova et al 2020], что позволяет трактовать рецензию как особый тип повествования о личном опыте – «*treasure box of past experiences*» [Tivyaeva 2014: 285]. Следовательно, предметной основой рецензии является «отраженная реальность»: контент рецензии является соотношением мира произведения с личным восприятием реального мира, принадлежащего самому рецензенту [Кройчик 2000].

Более того, создавая подобное индивидуальное текстовое произведение, критик стремится реализовать стратегию формирования собственного имиджа, моделируемого для достижения прагматического воздействия на разные типы адресатов – от профессиональных читателей до обывателей, интересующихся театральным искусством. При этом формируемый посредством применения разнообразных суггестивных стратегий имидж критика также способствует росту популярности его собственной личности, позволяет определить и повысить его статус и уровень профессионализма.

Помимо субъективности, ключевыми типологическими характеристиками рецензии являются интертекстуальность, аргументативность, эмоциональность, гибридность, полифункциональность и полиадресатность. Безусловно, все обозначенные характеристики находятся в тесной корреляции, однако особо стоит отметить взаимообусловленность полифункциональности и полиадресатности кри-

тического текста. Успешная реализация функций рецензии (информативная, репродуктивная, реактивная, генеративная, эстетическая) напрямую зависит от того, кто выступает адресатом – профессиональные или полупрофессиональные читатели, культурно подготовленные читатели, массовая аудитория. Последний фактор является определяющим и доминирует при достижении коммуникативной задачи (рецензия есть форма коммуникации) над другими: квалификация критика (профессиональные читатели способны понять и оценить уровень компетентности критика в отличие от массовой аудитории), тип СМИ (высококачественное, популярное или специализированное издание, нацеленное на аудиторию с «индивидуальным типом культуры» [Куличкина 2021: 135].

Подобная диалогичность рецензии (успешность рецензии как коммуникативного события достигается исключительно в диалоге критика и аудитории) способствует реализации ее основного прагматического потенциала, заключенного в воздействии на аудиторию, управлении мнением. Последнее предполагает доминирование категории «авторитетности адресанта как источника информации и на доверии адресата» критику [Маркетинговая 2020: 27]. Подобная метадискурсивная стратегия также нацелена на рекламирование и популяризацию спектакля у зрителей. Следовательно, рецензии выступают в качестве объекта маркетинговых стратегий или продвигающего текста, формирующего консьюмеристский дискурс и призванного привлечь предполагаемых покупателей билетов на тот или иной спектакль. Подобная коммерциализация текстов, их нацеленность на реализацию функции продвижения позволяет трактовать последние как товар [Чернявская и др. 2017: 147–151].

Как продвигающий текст рецензия стремится воздействовать на целевую аудиторию, запомниться, сформировать определенное эмоциональное отношение и побудить к действию.

Последнее достигается в силу оптимизации текста рецензии, а также соположения ее основных структурно/композиционных элементов с классической моделью рекламного воздействия AIDA (Attention – Interest – Desire – Action):

- вступление => привлечение внимания аудитории (Attention): броский заголовок, нестандартное представление рецензируемого спектакля с опорой на личный опыт критика;
- изложение => интерес (Interest): озвучивается проблемная ситуация, решением которой является объект рецензии как продукт,

опора на когнитивный и историографический фон создания драматургического произведения / его инсценировки;

– утверждение => желание (Desire): предоставление доказательств релевантности продукта для аудитории посредством экспликации сильных сторон, описание сценографии, актерского состава и игры, режиссерских находок, музыкального сопровождения и др.;

– заключение => действие (Action): эксплицитный / имплицитный призыв к действию в форме рекомендации посетить спектакль.

Интересно, что маркетинговым потенциалом обладают как положительные, так и отрицательные ревью. Если в первом случае рекламность очевидна, то в контексте негативного отзыва маркетинговый потенциал реализуется «от противного»: зрителя провоцируют, заставляя увидеть описываемое действие своими глазами и сформировать собственное мнение.

Таким образом, рецензия нацелена на управление восприятием аудитории и механизмами интерпретации основного текста – спектакля. Рецензия относится к элементам «посттекста», но часто идет впереди, привлекая зрителей в театральный зал.

Литература

Борботько Л.А. Трансформация адресата театрального дискурса в лингвокогнитивном преломлении / Л.А. Борботько. – Текст: непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2019. – № 37. – С. 673–678.

Голованева М.А. Коммуникативно-когнитивное пространство русской драмы конца XX века: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / М.А. Голованева [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. – Волгоград, 2013. – 40 с.

Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров / Л.Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста: Учебник для студентов высших учебных заведений. – СПб: Общество «Знание», 2000. – С. 125–167. – Текст: непосредственный.

Куличкина Г.В. Современные отечественные медиа в сфере театра: место в медиасистеме / Г.В. Куличкина. – DOI 10.51965/2076-7919_2021_2_2_127. Текст: непосредственный // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2021. – № 2. – Т. 2. – С. 127–139.

Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / под ред. Е.Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2020. – 164 с.

Чернявская В.Е. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе / В.Е. Чернявская, Е.Н. Молодыхенко. – М.: Ленанд, 2017. – 176 с. – Текст: непосредственный.

Vikulova L.G., Retrospective semiometrics of the sign valeur | La semiometrie retrospective du signe valeur / E.G. Tareva, E.F. Serebrennikova, S.A. Gerasimova, V.A. Rayskina. – DOI 10.18355/XL.2020.13.01.13. Текст: непосредственный // XLinguae. – 2020. – № 13 (1). – P. 169–183.

Tivyaeva I.V. Representation of retrospective memory and communicative context / I. Tivyaeva. – UDC 81'366.582=111 Текст: непосредственный // Jezikoslovlje. – 2014. – Vol. 15. – No 2–3. – P. 283–306.

Борисова Елена Сергеевна
Московский государственный лингвистический университет
УДК 811.131.1'36(075.8)

Структурно-коммуникативный подход в преподавании итальянской грамматики на переводческом факультете

грамматика, итальянский язык, типология, обучающиеся, таблицы и схемы

Опыт преподавания практического курса речевого общения студентам переводческого факультета третьего года обучения показал, что необходимо повторение и расширение ключевых тем итальянской грамматики. Для этой цели было создано пособие «Практикум по грамматике итальянского языка в таблицах» [Борисова 2022], в котором студентам предлагается повторить пройденный материал, самостоятельно заполнив или дополнив таблицы по каждой теме.

Структура пособия нацелена как на систематизацию знаний с помощью схем и таблиц, так и на выработку у студентов переводческого факультета некоторых приемов скорописи при помощи условных сокращений: например, красный значок «NB!» (*Nota bene*) сигнализирует обучающимся о требующих особого внимания правил итальянской грамматики, которые, в свою очередь, часто представлены в виде формул (S + ргер. *di*, что соответствует “существительное с предлогом *di*” или Sn = Pl, что соответствует “окончания единственного числа и множественного числа одинаковы” и так далее).

Двенадцать разделов итальянской грамматики (*Артикли, Предлоги, Личные местоимения, Существительные, План будущего времени, Простое прошедшее законченное, Ближайшее прошедшее законченное, Согласование времен, Условный период, Текстовые коннекторы*), овладение которыми играет важную роль при практике речевого общения и переводе, можно включать в практический языковой курс как последовательно, так и выборочно, оставляя студентам для домашней работы те темы, которые они способны освоить самостоятельно, пользуясь ключами. На аудиторных занятиях представляется более продуктивным заниматься коммуникативными упражнениями, включающими в себя задания на перевод. Например, как в № 10 на с. 56, в котором предлагается ответить на вопрос одним из предложенных вариантов, который, в свою очередь, необходимо

перевести на итальянский язык. По подобию обучающиеся составляют мини-диалоги с одноклассниками, отрабатывая таким образом грамматическую тему и закрепляя навыки общения.

Набор грамматических тем обусловлен также типологическими отличиями итальянского и русского языков. Например, в разделе «Артикли», помимо типовых упражнений на заполнение отсутствующих форм, обучающимся предлагается перевести примеры разного рода реалий и примеров с ними. Это требует не только необходимого для переводчиков владения навыком работы с энциклопедическими источниками, но и понимания необходимости замен артиклем другими лексическими единицами. Например, в случае стилистического употребления неопределенного артикля с именами собственными: *Conosci un Alberto che frequenta la palestra?* или *un Dante*. В первом случае антропоним получает неопределенное значение (*некий Альберто*), во втором – перед нами метонимический перенос имени автора на его произведение, и, следовательно, перевод в зависимости от контекста может выглядеть как *издание Данте*.

В разделе, посвященном несовпадению аспектуальных пар в русском языке и параллельных перфективно-имперфективных пар в итальянском, обучающимся предлагаются упражнения в форме диалога: в них специально заостряется внимание на коммуникативной вопросно-ответной структуре, когда выбор глагола в ответе в большинстве случаев зависит от уже заданной глагольной формы в вопросе.

Особое внимание в практическом курсе следует уделить разделу «Аргументированный текст», поскольку этот вид речевого общения представляет собой необходимый, но довольно сложный предмет коммуникации, в том числе и из-за превалирования в итальянском языке, в отличие от русского, форм гипотаксиса. Использование цветового оформления принципов построения такого текста (зеленый – представление темы, желтый – аргументы за и против, красный – заключение) должно способствовать лучшему запоминанию необходимых текстовых коннекторов.

Для закрепления и совершенствования приобретенных знаний студентам даны ссылки на авторитетные итальянские интернет-ресурсы, необходимые как для выполнения некоторых заданий, так и для дополнительной самостоятельной работы. Развитию мотивации

обучающихся способствует в том числе и поиск грамматических конструкций в текстах песен итальянской эстрады, ссылки на которые можно найти в соответствующем разделе.

Довольно много заданий в пособии сделаны по типу олимпиадных, поэтому его можно использовать также для подготовки к этому роду интеллектуальных соревнований.

Литература

Борисова Е.С. Практикум по грамматике итальянского языка в таблицах. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022. – 94 с.

**Буренкова Ольга Михайловна,
Магфурова Светлана Олеговна**
Казанский инновационный университет
имени В.Г. Тимирязова
УДК 811.161.1.06

Жаргонизмы в IT-сфере и их значение

профессионализмы, жаргонизмы, семантическая структура слова, молодежный сленг, сфера IT-технологий

В обществе с развитием той или иной сферы деятельности формируется не только определенный свод правил профессионального поведения в целом, но и речевая активность в частности. В стилистике это принято называть профессиональным жаргоном, который знают и понимают в полном объеме только те люди, которые тесно связаны с данной профессией. Поэтому иногда незнающий человек может только примерно представлять, что значит то или иное слово из «рабочего словаря». Но если эта деятельность относительно недавно стала весьма востребованной в социуме, то на уровне коммуникации происходит неизбежное и активное пополнение специализированной лексики, и, как следствие, понимание слов и речевых оборотов, используемых в данной профессии, значительно усложняется и расширяется.

Целью данной работы является изучение источников происхождения профессиональных слов, используемых в процессе работы в IT-сфере, и рассмотрение причин появления этих слов в молодежном сленге. Основным материалом, используемым при написании этой статьи, стали текстовые данные, размещенные в сети Интернет на специализированных форумах, связанных с информационными технологиями. Кроме того, были привлечены лексикографические источники, статьи и монографии; устный опрос обучающихся вуза и колледжа, а также специалистов, работающих непосредственно в сферах IT. Особое внимание было уделено материалу, извлеченному из монографии «Pro Вирусы». Эта книга Валентина Холмогорова, редактора журнала «Хакер», работавшего в свое время в одной из крупных отечественных антивирусных компаний, непосредственно посвящена современным компьютерным технологиям. В ней говорится об основных причинах появления и распространения вирусных программ в

России и за рубежом. Интересным представляется то, что в этом источнике есть глоссарий, объясняющий значение профессиональных слов, используемых в работе IT-специалистов [Холмогоров 2020: 126]. Приведем несколько весьма наглядных выдержек из статей глоссария с объяснением значений жаргонных слов из IT-сферы и соотнесем с традиционным толкованием этих лексем в словарях русского языка.

Глагол «выкатить» в толковом словаре имеет два основных значения, причем у второго значения есть помета *разг.* В первом значении: *катя, удалить что-либо*, во втором – *быстро выехать откуда-нибудь*. И дается пример использования в устойчивом обороте речи с пометой *прост.* В глоссарии IT-профессионализмов у данного слова появляется новое, переносное значение: *опубликовать или сделать доступным что-либо*. Например, «выкатить» новую часть игры, т.е. опубликовать новую часть игры.

У слова «галера» словари фиксируют одно значение *старинное гребное многовесельное военное судно*. При этом уточняется, что гребцами на таких судах в прошлые века чаще всего были осужденные и каторжники. В глоссарии «галера» трактуется как *компания или организация, в которой трудится программист*; применительно к IT-учреждениям, где преобладает плохое, потребительское отношение руководства к своим сотрудникам. Существительное «дрова» толкуется как *1. Поленья для топки; 2. Наделать много глупостей, ошибок (прост.)*. В глоссарии программиста следующее объяснение: «дрова» *служат для взаимодействия программного обеспечения устройства с аппаратным обеспечением устройства*. По сути, это программы-посредники. У лексемы «дыра» в толковом словаре фиксируются три значения: *1. Прорванное или проломленное отверстие. 2. перен. Глухое место, захолустье (разг.). 3. Не дающий излучений космический объект с мощным полем тяготения: Черная дыра (спец.)*. В рассматриваемом глоссарии слово «дыра» имеет значение: *лазейка в коде программного обеспечения*. Это «отверстие» вполне могут использовать хакеры в своих целях.

Имеющее широкое хождение в хозяйственной и строительной деятельности слово «кирпич» в прямом значении *1. Искусственный камень – брусок из обожженной глины, смесей некоторых осадочных пород, извести, песка 2. Изделие в форме такого бруска*. В переносном об *отвертительном, грубом лице (прост.); составной элемент, небольшая, но существенная часть (разг.); постепенно,*

шаг за шагом. В «профессиональном словаре» программиста – *неработающее или сломанное устройство.* Чаще всего о компьютерной технике или программном обеспечении, не подлежащих более ремонту или восстановлению.

Отдельную и достаточно существенную группу слов в профессиональном жаргоне в сфере компьютерных технологий представляют англицизмы – «слова или обороты речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [Ожегов 1999: 25]. В профессиональном лексиконе IT-специалистов англицизмов очень много, поскольку основу терминосистемы и базовых понятий высоких технологий составляют слова именно из английского языка. Например. «Апишка» (сокр. от англ. «Application Programming Interface») – *это набор функций, которые позволяют одним приложениям получать доступ к данным и взаимодействовать с внешними (другими) приложениями, программными компонентами, операционными системами или микросервисами;* «винт» или «хард» (от англ. «HDD») – *винчестер, он же «жесткий диск», – важная запчасть компьютера, на которой хранятся все данные пользователя;* «генерить» или «сгенерить» (от англ. «generate») – *сгенерировать, создать, сформировать что-либо;* «дебажить» (от англ «debug») – *отладка кода, т.е. поиск и исправление ошибок в коде.*

Как видим, данные профессионализмы имеют два источника происхождения. Первая группа слов сформировалась за счет расширения семантической структуры той или иной лексемы, в которой появляется дополнительное переносное значение, маркированное стилистически. Зачастую это понятийное расширение происходит на основе достаточно явных смысловых ассоциаций, например, «галера» – IT-компания, где практикуется «каторжный», низкооплачиваемый труд; «дыра» – брешь в коде программы, через которую проникает угроза хакерских атак. Вторая группа – это английские по своему происхождению слова, т.е. англицизмы, трансформированные в новой языковой среде лексикограмматически и стилистически в профессионализмы. Например, аббревиатура «HDD» – «хард» или «винт».

Мы исследовали предпосылки к появлению профессионального жаргона в сленге обучающихся и пришли к выводу о том, что будущая профессия, особенно это касается обучающихся по специальности «Информационные системы и программирование», существенно влияет на частоту использования этих лексем. Речь ребят этих групп

наглядно демонстрирует приобщение к профессионализмам «айтишников». Использовать эти слова они могут только в общении с друзьями и ровесниками, и практически все могут объяснить их происхождение и значение. Кроме того, на речевое поведение подрастающего поколения существенно влияет и IT-индустрия в целом. Интернет, социальные сети и компьютерные игры как наиболее массовый продукт высоких технологий являются основным источником появления новых слов в современном молодежном сленге.

Литература

Матюшенко Е.Е. Заимствование как один из самых продуктивных способов образования единиц современного молодежного сленга / Е.Е. Матюшенко // Социальные варианты языка. – 2003. – № 2. – С. 386–389.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

Холмогоров В. Pro Вирусы / В. Холмогоров. – СПб.: Страта, 2020. – 224 с.

Oxford Dictionary and Thesaurus of Current English. – Oxford University Press, 2007. – 505 p.

Варламова Елена Валерьевна
Тарасова Фануза Харисовна
Тарасов Александр Михайлович
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81-139

Окказионализмы в лингвистическом ландшафте мультилингвального города

*Казань, окказионализм, эргоним, монолингвальная
информационная единица, мультилингвальная
информационная единица*

Значительная часть эргонимов лингвистического ландшафта являются яркими авторскими новообразованиями, они имеют воздействующую силу в контексте конкретного лингвистического ландшафта, являясь результатом речетворчества. В языке уличных наименований мультилингвального города ценность таких эргонимов особенно велика, ведь среди них есть мультилингвальные эргонимы, которые возникли на стыке официальных языков и языков иностранных. Такие единицы выполняют аттрактивную функцию. И.А. Тортунова предлагает назвать данную функцию воздействующей и указывает, что «меньшая информативность таких эргонимов, которые, как правило, представляют собой образные номинации, компенсируется их оригинальностью» [Тортунова 2012: 126]. Если говорить о лингвистическом ландшафте Казани, то примерами таких эргонимов могут стать следующие наименования: ***Al-Shark*** (название магазина кальянов на ул. Гвардейская, “al” является определенным артиклем в арабском языке, “shark” переводится с английского языка как «акула»), ***Казанский күчтәнәч*** (название сувенирного магазина на ул. Баумана, слово «күчтәнәч» в переводе с татарского языка означает «подарок»), ***Fishka*** (название бара на ул. Баумана, в данном слове словообразующая основа “fish” относится к английскому языку, а суффикс – к русскому языку), ***ШАВА’S*** (название пункта быстрого питания на ул. Гвардейская, слово является сленговой единицей, присутствующей в речи современной молодежи – «шаурма», с которой используется морфема, выполняющая функцию притяжательного падежа в английском языке).

Подобные наименования мы предлагаем назвать эргонимами-окказионализмами, так как они возникли в контексте мультилингвального города под влиянием определенной ситуации для выполнения конкретного коммуникативного задания. В качестве доказательства, приведем определение окказионализма из Большой российской энциклопедии: «Окказионализмы – речевые явления, возникающие под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления какого-либо актуального коммуникативного задания, главным образом для выражения смысла, необходимого в данном случае» [Бельчиков 2022].

Исследование эргонимов-окказионализмов весьма значимо для выявления особенностей мультилингвального словообразования в городском тексте. И если словообразовательные модели наравне с основными словообразовательными типами уже были изучены, скажем, в трудах В.Д. Аракина «Типология языков и проблема методического прогнозирования» (1989) [Аракин 1989], то словообразовательные модели мультилингвального лингвистического ландшафта с точки зрения языковой представленности до сих пор еще не изучались. Поэтому существует необходимость расширить выявленные словообразовательные типы с точки зрения лингвистической аффилиации.

Лингвистический ландшафт Казани является ландшафтом разноструктурных языков, так как в нем соседствуют татарский язык, принадлежащий к агглютинативному грамматическому типу, русский и английский языки, которые являются флективными, но русский язык синтетичен, в то время как английский – аналитичен. Таким образом, в разноструктурном языковом ландшафте Казани особенно интересно выделить словообразовательные типы, проанализировав структуру не только монолингвальных, но и мультилингвальных информационных единиц, выявив языковые универсалии, характерные для мультилингвального городского текста. «Языковая универсалия – это единообразный, изоморфный способ выражения внутрисистемных корреляций языковых элементов или однотипный по своему характеру процесс, дающий одинаковые результаты, проявляющиеся с достаточно высокой степенью частотности в различных языках мира» [Серебренников 1972: 5].

В ходе исследования был изучен языковой материал, отобранных с центральных (Профсоюзная, Лево-Булачная) и периферийных (Гвардейская, Даурская) улиц города Казани.

Господствующим оказался тип $R^1_n R_n$, подтип с примыканием, то есть без использования соединительной морфемы. По наблюдению В.Д. Аракина, данный тип значим для словообразования английского языка более, чем для словообразования русского языка. Отсюда вывод о том, что данный подтип более значим для образования слов-окказионализмов лингвистического ландшафта разноструктурных языков, кажется вполне оправданным, так как соединительная морфема представлена различными буквами в разных языках («-s-» в английском языке, «-о-, -е-» в русском языке). С лексической точки зрения, для примеров, принадлежащих к продуктивному типу, характерно использование интернациональных слов, зафиксированных и в русском, и в татарском языках, либо же слов, отражающих особенности русской/татарской культуры, понятных обоим народам. Из 36 словообразующих основ 15 относятся к такой лексике. В составе окказионализмов слова на русском языке преобладают над словами на татарском и английском языках.

Таким образом, в лингвистическом ландшафте мультилингвального города словообразующие основы, принадлежащие к интернациональной лексике, обладают большей продуктивностью чем основы, принадлежащие к иностранным языкам.

Литература

Тортунова И.А. Эргоним как результат речетворчества // Лингвистика дискурса. – Выпуск № 3. – 2012. – С. 124–136.

Бельчиков Ю.А. Окказионализмы // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2686792> (дата обращения: 21.04.2022).

Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N 2103 «Иностр. яз.»] / В. Д. Аракин; [Послесл. В. П. Конечкой]. – М.: Высш. шк., 1989. – 157,[1] с.; 21 см.

Серебренников Б.А. О лингвистических универсалиях // Вопросы языкознания. – 1972. – № 2.

Власичева Виктория Валерьевна
Казанский филиал
Российского государственного университета правосудия
УДК 372.881.111.1

О методологическом плюрализме в современной лингводидактике

*обучение иностранным языкам с помощью компьютера (CALL),
обучение иностранным языкам с помощью мобильных устройств
(MALL), обучение иностранным языкам с помощью технологий
(TALL)*

Технологии XXI века повлияли на формирование новых парадигм в преподавании и изучении иностранных языков – CALL, MALL и TALL, которые в настоящее время существуют параллельно друг другу. Методологический плюрализм влияет на отсутствие единой устоявшейся терминологической концепции. Цель статьи – выявить отличительные черты трех указанных подходов и определить их актуальность.

1. Аббревиатура CALL (computer assisted language learning) вошла в использование в 1983 г. на конференции TESOL в Канаде [Tafazoli 2014: 33]. В узком смысле термин означает использование возможностей компьютера как вспомогательного средства для представления языкового материала (составление тестов, упражнений и т.п.). Целью коммуникативной деятельности CALL является стимуляция мотивации и навыков обсуждения, письма и критического мышления [Wang 2008: 41].

Наличие возможности поддерживать онлайн коммуникацию, появление множества дополнительных интерактивных ресурсов, доступ к аутентичным языковым материалам, использование проектно-ориентированных методов в обучении и другие факторы обусловили качественное развитие и интегративность описываемого подхода.

В широком смысле термин CALL используется в современной лингводидактике как практика преподавания и изучения иностранных языков с помощью любых информационно-коммуникационных технологий. Среди преимуществ подхода отмечают: повышение эффективности учебного процесса за счет ускорения темпа обучения или меньших затраченных усилий; лучшее усвоение учебного материала;

повышение мотивации обучающихся; разнообразие учебных материалов; удобство обучения в плане выбора места и времени [Hubbard 2006].

2. MALL (mobile assisted language learning) – обучение иностранным языкам с помощью гаджетов, позволяющих человеку быть мобильным и обучаться в любом месте в любое время, как в обычном классе, так и виртуально [Kukulsk-Hulme 2013]. Применение мобильных гаджетов радикально трансформирует понятие дискурса и знания, что отражается в появлении их новых форм в разных сферах жизни, в том числе в образовании [Traxler 2007: 11]. Обучение становится частью жизни нового мобильного (т.е. способного к быстрым передвижениям и действиям) общества, при этом не технология влияет на формы и содержание обучения, а обучение с помощью технологии становится неотъемлемым элементом педагогики [Traxler 2007: 14]. Среди популярных инструментов подхода MALL можно отметить блоггинг, цифровое портфолио, игры, подкасты, Wiki [Çakır 2016:178].

Психологическая готовность обучающихся крайне важна для эффективного обучения. «Она характеризуется частотой и привычкой использования функций и приложения мобильных устройств обучающимися вне учебной ситуации» [Титова 2013: 14]. Проведенный в ходе занятий по английскому языку в октябре 2022 г. опрос 120 студентов 1 курса Казанского филиала Российского государственного университета правосудия показал, что 98% обучающихся ежедневно используют разнообразные функции мобильного телефона, в том числе в рамках учебы (электронные учебники и вспомогательные цифровые учебные материалы, учебные группы в популярных мессенджерах, записи лекций в телефонных заметках, обучение в дистанционном формате) и настроены положительно на использование мобильных устройств на занятиях по иностранному языку. Результаты этого эксперимента в целом соответствуют выводам аналогичных экспериментов в России [Голицина 2011: 93], а также ряда зарубежных исследований (A. Palalas 2011; K. Saidouni & A. Bahloul 2017).

Среди недостатков, отмечаемых у мобильных устройств в качестве средств обучения можно отметить маленький размер экрана, ограничения по графическим материалам и зависимость от внешних факторов (скорость передачи информации и др.) [Viberg 2012: 14].

3. TALL (technology assisted language learning) – изучение языков с помощью современных технологий. По своей сути, подход

объединяет принципы CALL и MALL, а также охватывает ряд новых технологий, которые внедряются в цифровую лингводидактику (виртуальная и дополненная реальность). В связи с этим для обозначения, как самого подхода, так и его направлений, в научной литературе встречаются термины TELL (technology-enhanced language learning), TAFLL (technology assisted foreign language learning), TASLL (technology assisted second language learning) и др. [Jumazoda 2020: 16].

Примеры практического применения технологии дополненной реальности на уроке иностранного языка разнообразны: составление тура по достопримечательностям, кампусу учебного заведения; отработка навыка следования заданным направлениям или указания направлений; создание карт с определенным контентом; развитие презентационных навыков; поиск дополнительных материалов для чтения; создание видео; получение обратной связи; изучение лексики в контексте; игры и т.д. [Bonner 2018: 39-49].

Необходимость дополнительного оборудования, обучения преподавателей и ограниченные возможности использования бесплатных демоверсий приложений виртуальной и дополненной реальности на данный момент являются основными препятствиями в масштабной реализации этих технологий в практике преподавания иностранных языков в России.

Описанные в статье методологические подходы к изучению и преподаванию иностранных языков преследуют одну и ту же цель: повышение эффективности учебного процесса за счет мотивации обучающихся, высокого качества учебных материалов, разнообразия видов деятельности на занятиях. Развитие языковой компетенции обеспечивается за счет использования технологических устройств и цифровых инструментов, что влечет за собой развитие цифровой грамотности и других универсальных компетенций обучающихся. Три подхода, имеющих ряд практически одинаковых преимуществ, получают схожее теоретическое обоснование (принципы персонализированного обучения, обучения в течение всей жизни, геймификации и т.д.), что обуславливает использование терминов CALL, MALL и TALL в качестве синонимов в ряде контекстов. Подход CALL наиболее развит в историческом аспекте, однако, с нашей точки зрения, название TALL наилучшим образом отражает реалии современной цифровой лингводидактики, поскольку подразумевает использование любых технологий с применением любых устройств.

Литература

Голицина И.Н., Половникова Н.Л. Возможности и перспективы мобильного образования // Образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 87–93.

Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 9–21.

Bonner E., Reinders H. Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas // Teaching English with Technology. – 2018. – Vol. 18 (3). – P. 33–53.

Çakır İsmail. Mobile Assisted Language Learning (MALL) in *Current trends in ELT* / Ed.by Yaman İsmail et al. – Nüans Publishing, 2016. – P. 170–188.

Hubbard P. An Invitation to CALL. – URL: <http://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm> (дата обращения: 21.11.2021).

Jumazoda Shohidai Jaloliddin. Technology-Assisted Foreign Language Learning (TALL) in the digital age // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2020. – Vol. 8, № 10. – P. 15–17.

Kukulka-Hulme A. (2013). Re-skilling Language Learners for a Mobile World. – Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. – URL: <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning/> (дата обращения: 25.08.2021).

Tafazoli Dara, Golshan Niloofer Seyed. Review of Computer-Assisted Language Learning: History, Merits and Barriers // International Journal of Language and Linguistics. – 2014. – Vol. 2 (5–1). – P. 32–38.

Traxler J. Current State of Mobile Learning in *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* / Ed.by Ally M. Athabaska University Press, 2007. – P. 9–24.

Viberg O., Grönlund A. Mobile Assisted Language Learning: A Literature Review // CEUR Workshop Proceedings. – 2012. – Pp. 9–16.

Wang Han. Benefits and Barriers of Computer Assisted Language Learning and Teaching // US-China Foreign Language. – 2008. – Vol. 6, No. 9. – P. 40–44.

Газиева Индира Адильевна

Российский государственный гуманитарный университет

УДК: 811.111-26, 811.214

Лингвистические особенности дорожной рекламы

рекламный текст, дорожный знак, английский, хинди

Статья посвящена описанию лингвистических особенностей дорожной рекламы. Объектом исследования являются тексты дорожных знаков. Предметом исследования становятся лексико-грамматические особенности и художественная образность в текстах дорожных знаков Организации пограничных дорог в Индии. В задачу входят: а) особенности построения текстов дорожной рекламы; б) анализ лингвистических особенностей дорожной рекламы; в) эффективность восприятия текстов дорожных знаков.

Язык дорожной рекламы представляет собой транзакционный язык, в котором приоритет отдается содержанию общения. Это также язык взаимодействия, который имеет приоритет во взаимоотношениях между адресантом и адресатом. Таким образом язык является наивысшей силой в различных рекламных текстах. Рекламный текст на дорожных знаках или рекламных щитах является основным элементом наружной рекламы, где продолжительность концентрации внимания людей, на которых вы ориентируетесь, практически незначительна. Если вам нужно привлечь их внимание за это короткое время, ничто не сработает лучше, чем эпатажный, ошеломляющий, интригующий текст. О. Феофанов определяет рекламу «как комплекс психологических мер воздействия на сознание потенциальных потребителей с целью активного продвижения на рынок объектов рекламы, будь то товар, услуга или политический деятель, а также с целью создания позитивного имиджа фирме, организации и отдельным институтам общества [Феофанов 2000].

Пограничные дороги – это дороги, построенные в приграничной зоне для обороны страны. В Индии строительством пограничных дорог занимается Организация пограничных дорог (далее – ОПД) или BRO (Border Road Organization), являющейся исполнительным органом по строительству дорог в Индии. Ранее она получала средства от Министерства наземного транспорта при Министерстве автомобильного транспорта и автомобильных дорог. В 2015 году в стремлении улучшить приграничное сообщение ОПД была полностью передана в ведение Министерства обороны и, в настоящее время, является частью индийских вооруженных сил, развивает и обслуживает

дорожные сети в приграничных районах Индии. Эти дороги способствовали экономическому развитию этих приграничных районов и помогли вооруженным силам нести бдительность в отдаленных районах на севере и северо-востоке страны. С августа 1985 г. ОПД создала проект HIMANK для развития дорожной инфраструктуры в регионе Ладакх северной части Индии. Уникальность этого проекта HIMANK заключалась в строительстве и обслуживании одной из самой высокой автомобильной дороги в мире через перевалы Кхардунг Ла, Танланг Ла и Чанг Ла. Проект HIMANK в Индии размещает дорожные знаки по всей линии приграничных дорог. Они предназначены только для направления и информирования. Тем не менее часть дорожных знаков имеет юмористическую направленность, либо философские утверждения различных известных людей. Текст рекламы на дорожных знаках представлен большей частью на английском языке, но встречаются дорожные вывески и на языке хинди.

Реклама дорожных знаков Организации пограничных дорог в Индии не информирует водителей о каких-либо товарах и услугах. Она является невидимой рукой, влияющей на образ жизни и привычки людей. Эта реклама несет в себе культурную составляющую. Поэтому в данной статье анализировались характеристики рекламного языка и такие аспекты, как лексические особенности, синтаксический риторический и анализ рекламного текста. Поскольку контекст рекламного текста дорожных знаков имеет цель и направлен на аудиторию, то выбор лексики и синтаксис дискурса различен, чем для экономической рекламы.

Синтаксические характеристики

Длинное сложное предложение усложняет восприятие и понимание читателей, тем более что дорожные знаки всего располагаются на обочине дороги. Поэтому использование утвердительного предложения несет посыл рекомендательного характера рекламного обращения.

It is always better to be late than being Mr Late (Всегда лучше опоздать, чем быть мистером Опозданием)

Know Aids, No Aids (Знать о СПИДЕ, значит не иметь его)

Heaven, Hell or Mother Earth, Choice is yours! (Рай, Ад или Мать Земля, выбор за вами!)

If you are marries, please divorce speed (Если вы женаты, пожалуйста, разведите со скоростью)

Feel the curves Do not test them (Чувствуй изгибы, не испытывай их)

Darling I like you but not so fast (Дорогая, ты мне нравишься, но не так быстро)

Safety on road is "safe tea" at home (Безопасность на дороге – безопасный чай в доме)

Way of worship may be different but GOD is One (Пути поклонения могут быть разными, но БОГ один)

Obey traffic pulse and drive slowly (Езжайте медленно соблюдая трафик)

Normal speed meets every need (Нормальная скорость соответствует любой потребности)

Keep a long distance relationship (Держи дистанцию на расстоянии)

Strengthen is life weaknes is dead (Сила – это жизнь, слабость – смерть)

Better late than never (Лучше поздно, чем никогда)

Speed thrills but often kills (Скорость будоражит, но часто убивает)

Употребление повелительных и вопросительных предложений

Язык императивных предложений дорожных знаков направлен на то, чтобы убедить водителя действовать на дороге согласно правилам дорожного движения и психологически контролируют его напряжение. Повелительное предложение побуждает читателя сделать что-то, а вопросительное предложение побуждает читателя подумать и ответить на вопрос:

Are you going for a party? Then why drive so dirty? (Ты собираешься на вечеринку? Тогда где твой страховой полис?). Зд.: *driving dirty* – означает: а) управление автомобилем без надлежащего страхового полиса; б) вождение с оружием, незаконными наркотиками или приспособлениями для наркотиков.

On the bend go slow my friend (На повороте не торопись мой друг)

Don't Gossip Let Him Drive (Не болтай, дай ему вести машину)

Life is precious dont waiste it (Жизнь бесценна, не трать ее зря)

Whatch your thought (Контролируй свои мысли)

В предложениях мы также наблюдаем остроумные каламбуры, с использованием омонимов и семантики, придающие рекламному заявлению двойной смысл, который хорошо воспринимается и запоминается:

Peep-Peep Dont Sleep (Бип-Бип не спи)

Haste makes waste (Поспешишь – людей насмешишь)

After drinking Whisky, Driving Is Risky (Выпьешь виски – поведешь машину с риском).

Использование параллелизма как риторической фигуры, где параллельными элементами могут быть слова, части слов или словосочетания:

Don't be a Gama in the land of Lama (Не будь Богом в стране лам).

Зд.: Гама – является богом гор; Лама – духовный учитель в буддизме.

На языке хинди:

Har kaam desh ke naam (каждое дело во имя родины)

gati baRhee durghatana paRee (разовьёшь скорость – устроишь аварию).

Таким образом, реклама является специализированной формой коммуникации, независимо от языка, на котором она передается. Она использует определенные лингвистические выражения, с помощью которых она достигает своей целевой аудитории. Рекламные копирайтеры Индийской организации пограничных дорог умело манипулируют языком на дорожных знаках, и, в соответствии со своими целями, ориентируют участников дорожного движения на восприятие своей цели – донести информацию до тысяч участников дорожного движения, выбирая короткие умные сообщения, которые можно прочитать с первого взгляда. Эта модель выбора, наложенная на язык, приводит к определенному стилю языка дорожной рекламы.

Литература

Феофанов. О. Реклама. Новые технологии в России. Рекомендована Международной рекламной ассоциацией (IAA) в качестве учебного пособия для подготовки профессионалов в сфере рекламы. – СПб: ПИТЕР, 2000. – URL: http://evartist.narod.ru/text3/14.htm#%D0%B7_06 (дата обращения 14.10.2022).

HIMANK signs. – URL: <https://web.archive.org/web/20090720075138/http://www.project-himalaya.com/gallery-himank.html> (дата обращения 14.10.2022).

Горшунова Анна Сергеевна

Новосибирский государственный технический университет
УДК 81-119

**Виртуальные артефакты: современные цифровые
произведения в мультимодальном рассмотрении**

*виртуальный артефакт, цифровой артефакт,
мультимодальность, мультимодальная лингвистика*

Изменения в лингвистике, произошедшие в последние десятилетия, ассоциируются с появлением новых подходов и новых объектов для изучения. Мультимодальный, или иконический, поворот в современных лингвистических исследованиях связан с переносом фокуса внимания с текста на более сложные формы и средства выражения смысла.

Основы мультимодальных исследований на базе лингвистических методов были заложены в 1990-е годы [Bateman, Wildfeuer, Hiirpala 2017: 48]. В настоящее время мультимодальный подход активно используется для исследования различных цифровых и нецифровых сущностей, однако терминология в области их номинации не является устоявшейся. Анализ литературы показал разнообразие терминов, обозначающих объект исследования мультимодальной лингвистики. Эти термины можно разделить на две основные группы.

Первая группа – наименования, которые характеризуют текст и представляют собой словосочетания вида *определение + текст*: *поликодовый, полимодальный, мультимодальный, креолизованный, семиотически осложненный, контаминированный, аудиовизуальный, видео-вербальный и т.д.* текст. Эта группа терминов опирается на широкое понимание текста как «содержательной последовательности знаков различных семиотических систем» [Ариас 2015: 5]. Определительная часть терминов используется для противопоставления «языковых текстов» семиотически неоднородным. Согласимся с Дж. Бейтманом в том, что «трудно найти случаи коммуникации и действия, которые не включали бы в себя мультимодальность» [Bateman, Wildfeuer, Hiirpala 2017: 7] (перевод наш. – А. Г.). Вследствие этого существование семиотически однородных, или «монокодовых», текстов представляется маловероятным. Таким образом, определения «полимодальный», «креолизованный», «семиотически

осложненный» и т.п., скорее, указывают на исследовательский подход, а не на природу объекта. Сложные прилагательные «аудиовизуальный», «видеовербальный» и подобные им, напротив, характеризуют природу объекта исследования. Использование слова «текст» позволяет подчеркнуть текстовый статус объекта.

Вторая группа – термины, которые характеризуют некоторый объект как мульти- или полимодальный: мультимодальный *ансамбль, комплекс, артефакт, документ*; полимодальный *дискурс* и др. Термины этой группы можно разделить на обобщающие и частные. Обобщающие термины: «мультимодальный ансамбль», «комплекс», «артефакт»; определение «мультимодальный» в этих терминах указывает на компоненты объекта – модусы. Лексемы «ансамбль» и «комплекс» описывают характер взаимодействия модусов; лексема «артефакт» эксплицирует культурный аспект. Частные термины, такие как «мультимодальный документ», уточняют разновидность объекта исследования.

Обе группы терминов отличаются своими особенностями. Широта употребления и выбор терминов связаны с традициями, сложившимися в отечественной и зарубежной лингвистике [Омельяненко, Ремчукова 2018: 67]. Общей характеристикой проанализированных терминов является то, что они используются для номинации как нецифровых, так и цифровых объектов.

Цифровые произведения, которые исследуются в рамках мультимодального подхода, отличаются разнообразием. К ним относятся как простые объекты, например гиперссылки, так и сложные – статические и динамические изображения, видеоролики, веб-сайты, видеоигры и т.д. Интерес мультимодального подхода к цифровым технологиям вызван тем, что они «делают доступным широкий спектр модусов, часто находящихся в новых межсемиотических взаимоотношениях, а также трансформируют и пересоздают жанры, изменяя таким образом практики и взаимодействие» [Jewitt 2013: 251]. Кроме того, использование цифровых технологий способно «привести к адаптации и появлению новых типов текстов и взаимодействий» [Там же: 253].

Цифровые произведения отличаются принципиально новым строением, что было отмечено, в частности, В.Г. Костомаровым, предложившим термин «дисплейный текст» [Костомаров 2010: 141]. В зарубежной литературе для номинации подобных сущностей используются термины «цифровые артефакты» (см. работы El-Nasr, Kallinikos, Ekbis и др.) и «медиаартефакты» (Л. Манович). Термин

«медиаартефакт» относится к сфере исследований коммуникаций и медиа, тогда как термин «цифровой артефакт» можно назвать междисциплинарным. Однако определение «цифровой», на наш взгляд, недостаточно полно описывает характер объекта исследования. Таким образом, существует необходимость во введении более «точного» термина, который позволит не только подчеркнуть происхождение цифровых произведений, но и объединить их по признаку среды существования.

Для номинации цифровых произведений и их компонентов мы предлагаем использовать термин **«виртуальный артефакт»**. **Виртуальные артефакты (ВА)** представляют собой «нематериальные объекты, созданные <...> в цифровой среде, такой как интернет, интранет, киберпространство или виртуальная реальность» [Siraj 2015: 673]. Этот термин употребляется в различных сферах, таких как образование, искусствоведение, археология; расширение области его использования позволит преодолеть терминологическое разнообразие в сфере номинации объектов мультимодальной лингвистики и учесть необходимость выделения цифровых произведений в отдельную группу для исследования.

Термин «виртуальный артефакт» имеет ряд преимуществ. Во-первых, он отличается междисциплинарным характером, что является актуальным как для мультимодального подхода, так и для современных исследований в целом. Во-вторых, использование этого термина способно подчеркнуть культурологическую направленность работы за счет использования лексемы «артефакт». В-третьих, термин «виртуальный артефакт» указывает на цифровое происхождение изучаемых объектов и объединяет их на основе признака среды создания и существования. Это позволяет рассматривать виртуальные артефакты как объекты виртуальной реальности, которая также представляет собой артефакт.

Итак, мы установили, что термины, используемые для номинации объектов исследования мультимодальной лингвистики, отличаются разнообразием и употребляются для называния как цифровых, так и нецифровых объектов. В то же время цифровые произведения отличаются спецификой, которая требует их отнесения к отдельному классу. Это обусловило необходимость поиска и введения более «точного» термина, в качестве которого мы предлагаем использовать термин «виртуальный артефакт».

Литература

Ариас А.-М. Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учебное пособие. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015.

Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. – 2010. – Т. 60. – С. 141–147.

Омельяненко В.А. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности / В. А. Омельяненко, Н. Е. Ремчукова // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3 (17). – С. 66–78.

Bateman J. Multimodality: Foundations, Research and Analysis. / J. Bateman, J. Wildfeuer, T. Hiippala. – Boston/Berlin: De Gruyter, 2017.

Jewitt C. Multimodal Methods for Researching Digital Technologies. In Price, S., Jewitt, C., Brown, B. (Ed.), The SAGE Handbook of Digital Technology Research. – Los Angeles: SAGE Publications Ltd, 2013.

Siraj S. Socially Constructed Virtual Artifacts. In Spector, J. M. (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Educational Technology, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

Гурьев Александр Станиславович
Трубникова Виктория Юрьевна
Российский Университет Дружбы Народов
УДК 81

Левая дислокация в русском языке в свете теории о прагма-синтаксисе

*левая дислокация, русский язык, прагма-синтаксис, прагматика,
функциональный синтаксис*

В данном исследовании ставится задача изучения маркированных синтаксических конструкций с левопериферийным элементом в русском языке, выполняющих операцию топикализации в дискурсе и характерных, как правило, для разговорной речи. Ниже приводятся примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ):

- (1) *А ваш муж первый/ он был из Ленинграда?*
- (2) *А моя мама и её сестра/ им очень не нравилось имя Петя.*
- (3) *Ну а среди вот сомневающихся лингвистов/ они какие аргументы приводили?*

Несмотря на распространенность таких конструкций в устной речи, этот феномен не получает должного внимания в лингвистических исследованиях русского языка. Так, не существует и единого мнения, в рамках какой терминологии данные конструкции могут быть описаны. Считается, например, что левопериферийный элемент выражен в именительном падеже [Bailyn 2011], маркируется просодически неконечной или восходящей интонацией [Berrendonner, Reichler-Béguelin 1997: 200], а в основной клаузе всегда присутствует кореферентное местоимение [Duranti, Ochs 1979: 378]. Тем не менее в корпусе примеров мы находим и другие синтаксические конфигурации, помимо обязательной именной составляющей в левой периферии и предиката во второй клаузе, а в литературе маркированным структурам с левопериферийным элементом соответствуют множество определений: *split constructions*, [Berrendonner, Reichler-Béguelin 1997], *macro-routines* [Groupe de Fribourg 2012], 'сегментированные конструкции' [Ишмекеева 2006], *left-dislocation constructions* [Bailyn 2011], *framing topics* [Grenoble 1998], 'именительные представления' [Шведова 1980], [Акимова 2009], *hanging topics* или *nominativus*

pendens [Le Querler 2003]. Более того, на данный момент не существует исследований, которые имели бы своей целью описать дискурсивные и прагматические функции данных конструкций в русской устной спонтанной речи.

Основу теоретической базы нашего исследования составляет теория прагма-синтаксиса, разработанная Фрибургской группой исследователей из Швейцарии [Groupe de Fribourg 2012]. Особый интерес к этой модели обусловлен тем, что в основе теории о прагма-синтаксисе лежит когнитивно-прагматический подход описания языковых явлений в устной спонтанной речи.

В предыдущих исследованиях особенностей спонтанной речи было отмечено, что при создании целостного дискурса, помимо построения иерархической фоно-синтаксической структуры текста, которое опирается на краткосрочную память, говорящим должен одновременно осуществляться ряд долгосрочных когнитивных задач, опирающийся на ресурсы долгосрочной памяти [Guryev, Delafontaine 2020]: установление кореферентности между излагаемыми фактами, вычисление инференций, обновление актуальной информации в ментальном пространстве, отслеживание и предвосхищение возможной реакции со стороны собеседников и т.д. [Guryev, Delafontaine 2020].

Исходя из этих особенностей устной речи, последователи прагма-синтаксиса считают, что речевая деятельность говорящего осуществляется за счет взаимодействия двух компонентов когнитивного порядка: тогда как первый, именуемый «микросинтаксисом», специализируется в актуализации фоно-синтаксического ряда речи, второй компонент, называемый «макросинтаксисом», позволяет говорящему выстроить с точки зрения прагматики когерентную и целостную структуру дискурса.

Согласно теории Прагма-Синтаксиса, левая дислокация может рассматриваться в качестве одного вида макросинтаксических рутин, именуемой «Инициация + Действие». У этой рутины, которая состоит из двух грамматически независимых клауз K1 и K2, выделяют два основных свойства:

а) Начальная клауза K1 активизирует, или реактивирует, в дискурсивной памяти собеседников некий объект речи (см. 4, «Москва») и тем самым создает эффект «ожидания» или, иначе говоря, предвосхищает последующее действие;

б) Следующая клауза K2 (см. 4, «Я туда ездил несколько раз в год») восполняет это «ожидание» и осуществляет предикацию, производя дальнейшую детерминацию активированного объекта речи и тем самым внося изменения в состоянии дискурсивной памяти собеседников:

(4) K1 «Москва» + K2 «Я туда ездил несколько раз в год»

В настоящем исследовании, основанном на анализе 150 примеров, заимствованных из устного подкорпуса НКРЯ, мы рассмотрим основные дискурсивные функции, которые делают возможным употребление левой дислокации в дискурсе.

Литература

Акимова Г.Н. Синтаксис современного русского языка. – СПб: Санкт-Петербургский государственный ун-т, 2009. – С. 29–30, 120–122.

Ишмекеева Т.Н. Сегментированные конструкции в современном русском языке: на материале газетных заголовков. – Волгоград. Неопубликованная кандидатская диссертация, 2006. – С. 219.

Шведова Н.Ю. 1980. Русская грамматика, том II. М.: Наука, 1980. – С. 418–419.

Bailyn J.F. The syntax of Russian. Cambridge: CUP, 2011. – P. 237–291.

Berrendonner A., Reichler-Béguelin M.-J. 1997. Left dislocation in French: varieties, norm and usage. In Jenny Cheshire & Dieter Stein (eds.), *Taming the Vernacular: from dialect to written standard language*. – London: Longman, 1997. – P. 200–217.

Duranti A., Elinor O. Left-dislocation in Italian conversation. *Syntax and Semantics* 12., 1979. – P. 337–416.

Grenoble L. *Deixis and information packaging in Russian Discourse*. – Amsterdam: Benjamins, 1998.

Groupe de Friborg. *Grammaire de la période*. – Bern: Peter Lang., 2012.

Guryev A., François D. Language activity in the light of cerebral hemisphere differences: towards a pragma-syntactic account of human grammar / In Alexander Haselow & Gunther Kaltenböck (eds.) // *Grammar and Cognition. Dualistic Models of Language Structure and Language Processing*. – Amsterdam: Benjamins, 2020 – P. 91–131.

Le Querler N. 2003. Le nominativus pendens en français. – *Cahiers de praxématique* 40, 2003. – P. 149–166.

Прагматические и стилистические аспекты перевода юмора

*стилистика перевода, прагматика перевода, письменный перевод,
художественный перевод*

Перевод юмора остается одной из наиболее сложных тем для исследования с лингвистической, психологической и культурологической точек зрения. Данная проблема в прагматическом аспекте вызывает определенные трудности у практикующих переводчиков, а также сохраняет свою актуальность для исследователей-теоретиков.

В теории перевода существуют разные подходы к изучению прагматического аспекта. Ю.А. Найда, Ч.Р. Табер говорят о прагматическом критерии адекватности перевода, который заключается в соответствии реакций на исходное и конечное сообщения.

Нами было проведено исследование, в ходе которого мы изучили романы английского писателя Дугласа Адамса «The Hitchhiker's Guide to the Galaxy», «Restaurant at the End of the Universe», «Life, the Universe and Everything», опубликованные издательством Pan Books с 1979 по 1982 год, а также их переводы на русский язык, выполненные В.И. Генкиным, С.В. Силаковой, Ю. Ариновичем, М.В. Спивак, В. Бакановым. В ходе исследования были выявлены трудности, возникающие у переводчиков данных произведений, рассмотрены способы передачи юмористического компонента на русский язык и проведена оценка прагматического аспекта сделанных переводов.

Английский юмор стилистически и прагматически основывается на иронии, игре слов, абсурдизме, отражая национально-культурную специфику народа. Многие исследователи (Н. Nicolson, К. Fox, В.И. Карасик и др.) отмечают важность юмора и его специфики для англичан.

Данный факт приводит к серьезным сложностям, возникающим у переводчиков при работе с английскими текстами: прежде чем перевести юмористический эпизод, его необходимо правильно выявить и оценить, после чего адекватно передать его для аудитории, не знакомой со спецификой английских шуток.

Комплексный анализ феномена юмора в различных исследовательских традициях как российских, так и зарубежных включает взгляд на него в рамках трех теорий: разрядки, противоречия (несоответствия) и превосходства.

Трудности при переводе юмора можно разделить на культурологические (экстралингвистические), так как юмор является ярким отражением национального характера (к различиям между русским и английским национальными характерами К.А. Ланина относит эксплицитность и имплицитность соответственно [Ланина 2010: 54]; кроме того, по мнению А.С. Герц, для русской культуры самоуничижение и самоирония не так характерны, как для английской [Герц 2017: 184]), и лингвистические, так как в таких текстах хорошо представлена разговорная и сниженная (ненормативная) лексика: нередко основным элементом в юмористическом тексте выступают каламбуры, игра слов [Молчанова 2014: 101].

Прагматический аспект представляется нам наиболее важным в качестве передачи юмора при переводе. Задача перевода – сохранить прагматические отношения, заявленные в тексте-источнике, даже если при этом произойдут изменения в самом сообщении. То есть перевод должен быть настолько же смешным, как и оригинал.

Автор использует пародию на научно-популярный стиль в самом начале романа, чтобы задать необходимый насмешливый тон всему повествованию.

Изучив произведения Адамса, мы выделили следующие формы отображения юмора стилистически и прагматически:

Нами были исследованы 70 юмористических единиц и варианты их перевода у 4 профессиональных переводчиков. Мы отметили чрезвычайно высокий уровень использования дословного перевода, который мы признаем адекватным и эффективным при переводе комизма ситуации и пародий. Более 50% единиц в официальном переводе были опущены, однако в целом именно официальный перевод наиболее успешен в сохранении прагматики оригинала.

Работа над отдельными элементами юмора представлена ниже: в таблицу выносились оригинальный текст: перевод официальный (АСТ), перевод Ю. Ариновича и перевод М. Спивак. Далее нами проводилось изучение способов перевода, использованных переводческих трансформаций, составление статистических данных. В дальнейшем нами было проведено экспериментальное исследование

степени прагматической адекватности перевод с участием 100 студентов языковых специальностей, которым было предложено выбрать наиболее удачный и комичный перевод.

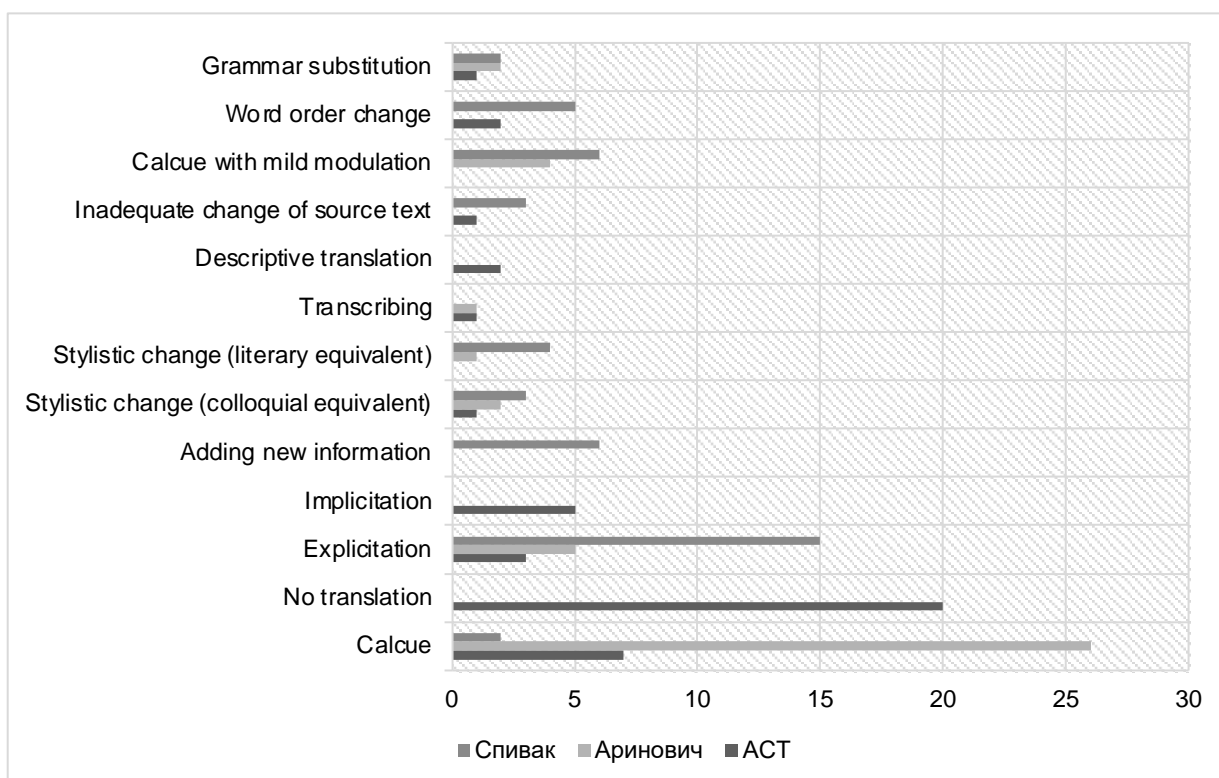
Оригинал	Перевод АСТ	Перевод Ю. Ариновича	Перевод М. Спивак
Great Green Arkleseizure	Великий Зеленый Апчихибуздравий	Великий Зеленый Кондратий	Великий Зеленый Апокалепсизной

Первые два слова имени вымышленного божества не представляют трудности для перевода и во всех трех вариантах переведены одинаково. Слово «arkleseizure» для удобства анализа перевода следует рассмотреть на морфемном уровне: часть «arkle» – звукоподражательный неологизм, придуманный автором, и часть «seizure» дословно переводится как «припадок, апоплексический удар». Из-за разного уровня эквивалентности морфем передача прагматики оригинала затруднена. Так, в официальном переводе звукоподражание передано русским эквивалентным междометием «Апчихи», перевод второй части потребовал использования трансформации на семантическом уровне: дословный перевод «припадок» был заменен на аллюзию на фразу «Будь здоров», которая является логическим ответом на первую часть слова.

Перевод Ю. Ариновича опускает первую часть слова, концентрируясь на второй: слово «seizure» переведено с помощью устаревшего и просторечного синонима сочетанию «апоплексический удар», что приводит к потере прагматики оригинала.

Перевод М. Спивак учитывает принадлежность слова к мифологической терминологии, и передает его на русский язык с помощью неологизма, сочетающего в себе слова «апоплексический» и «апокалипсис». Следует отметить, что исходя из контекста (антагонистом Great Green Arkleseizure выступает Great White Hadkerchief, не оставляющий свободы для вольного перевода), в оригинальном тексте идет речь именно о чихании, а не об апоплексическом ударе. Таким образом, наиболее близким к передаче прагматики оказывается официальный перевод.

Диаграмма 1. Способы перевода юмора



На диаграмме приведены данные, полученные в ходе исследования текстов автора. Как видно на диаграмме, наиболее часто использованным способом передачи юмористических элементов является дословный перевод. К данному способу перевода прибегает Ю. Аринович. В официальном переводе 48 % юмористических элементов пропущены переводчиком. Перевод М. Сливак тяготеет к замене исходных лексических элементов, добавлению новых элементов и зачастую – добавлению нового значения. Неадекватная замена представлена в 8 % переводов.

В теории перевода прагматический аспект считается одним из наиболее важных для передачи исходного кода сообщения. На практике данный аспект проявляется в отборе лексических и грамматических средств. В ходе изучения различных вариантов перевода мы столкнулись со значительным числом использования метафорических замен и подбора эквивалентов, которые способны передать юмористический элемент для носителей русской культуры и ментальности.

Литература

Ланина К.А. Преподавание спецязыка культурологам: английский юмор как элемент культуры и его перевод / К.А. Ланина // Вестник МГЛУ. – 2010. – Выпуск 20 (599). – С. 48–58.

Герц А.С. Перевод английского юмора на русский язык / А.С. Герц // Актуальные вопросы филологической науки XXI века, сборник статей VI Международной научной конференции молодых ученых. Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт социальных и политических наук / общее редактирование Ж.А. Храмушина, А.С. Поршнева, А.А. Ширшикова, М.А. Чистякова. – 2017. – С. 183–189.

Молчанова Л.В. Юмор и перевод: к проблеме адаптации юмористического текста к иноязычной культуре / Л.В. Молчанова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57) – С. 101–104.

Дуглас Адамс Автостопом по Галактике / Д. Адамс – пер. В. Баканов. – М.: АСТ, 2005. – 186 с.

Дуглас Адамс Ресторан «У конца Вселенной» / Д. Адамс – пер. В. Генкин, С. Силакова. – М.: АСТ, 1997. – 168 с.

Дебердиева Ирина Игоревна
Московский педагогический государственный университет
(Анапский филиал)
УДК 811

Система жанров сетевой речи в русскоязычном цифровом дискурсе

интернет-дискурс, сетевой язык, сетевая речь, речевой жанр, сетевые жанры, сетевая коммуникация

Цифровизации общества имеет характер глобального процесса, порождающего новые способы и средства удовлетворения коммуникативных и информационных потребностей, воплощающиеся во «вторичной моделирующей системе» (по Ю. Лотману). Такой системой является Интернет-дискурс – особая семиотическая система, сетевой язык, обслуживающий различные сферы деятельности человека и реализующийся в сетевой речи. Между тем любая система, согласно законам увеличения степени идеальности системы, неравномерного развития частей системы, перехода с макро на микроуровень (по Г.С. Альтшуллеру) эволюционирует. Дискурс реагирует многомерной систематизацией и кристаллизацией речевых жанров.

Согласно М.М. Бахтину, «каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы» высказываний – речевые жанры [Бахтин 1996]. Жанр – «важнейший фактор текстообразования, определяющий структуру текста» и его прагматику [Болотнова 2007: 326]. Определяющим признаком речевого жанра является его диалогичность, другие главные признаки речевого жанра – целеполагание, завершенность, связь с определенной сферой общения.

Сетевые жанры, естественно формируясь, диктуют участникам сетевого общения набор правил речевого поведения как залог успешной коммуникации. Знание схем построения речевых жанров в определенной коммуникативной сфере «дает возможность адекватно реагировать на коммуникативные действия партнеров и в итоге достигать намеченных коммуникативных целей» [Лазеева, Прохорова 2013: 233]. В онлайн-среде действуют особые принципы отбора и использования речевых средств, которые способствуют достижению специфических задач – задач мгновенной и отложенной электронной

коммуникации, имеющей полилогичный, групповой характер, и самопрезентации в медиапространстве (страницы в социальной сети, блогинг и др.). Среди задач можно выделить быстрое потребление информации, одновременное общение в нескольких чатах (полилогичность речи), возможность мгновенной обратной связи, когда адресант и адресат равноправны и могут меняться ролями. Языковой стиль как набор средств включает графику (фото, инфографику, «мемы» и др.), аудио и видеоконтент, гипертекст как систему ссылок и др. [Дебердиева 2021: 24], сетевой этикет (нетикет), отличающийся «гипертолерантностью». Проявление особенностей устной разговорной и жаргонной речи в письменной на всех уровнях (написание как произношение, ненормативное словообразование, использование сленга, арго, полимодальная «медиаграмматика» и синтаксис) – характерная черта сетевой речи [Там же: 25–26].

Сетевые жанры (здесь – жанры сетевой речи) **по типу контента** (содержания) можно разделить на первичные и вторичные жанры в терминологии Бахтина. К первичным жанрам сетевого языка можно отнести пост (публикацию), галерею (состоит из изображений и подписей к ним), видеоролик, трансляцию, комментарии UGC (User-generated content), форум, чат. Среди вторичных жанров следует выделить следующие: блог (канал), электронный дневник, статья. К супержанру как жанровой надсистеме можно отнести медиаплатформы (Яндекс.Дзен, Блоги@MAIL.ru и др.), социальные сети (ВКонтакте, Мой мир@MAIL.ru, Одноклассники и др.), видеохостинги (TikTok, Youtube, RuTube).

С точки зрения временной коммуникативной модальности среди сетевых жанров следует выделить жанры мгновенного ответа, предполагающие общение в реальном времени (чат, трансляция, комментарии), и жанры отложенного отзыва (пост, галерея, видеоролик, блог, статья, электронный дневник, медиаиздание).

Между тем, сетевая коммуникация, как и любой другой вид коммуникации, процесс двусторонний, в данном случае следует говорить о групповом, многостороннем характере общения, не ограниченном по количеству участников. **Многосторонность** может достигаться как непосредственным включением в общение новых равноправных коммуникантов, так и возможностью обратного ответа в форме оценки, отражающей восприятие пользователя. Возможность оценки сетевой публикации (система лайков и дизлайков) – общая черта всех сетевых текстов в семиотическом понимании этого слова. Такой тип

коммуникации можно обозначить как одиночную (со стороны адресата) формально-оценочную коммуникацию (пост, статья). В то время как чаты и форумы предполагают бигеминальную (парную, двустороннюю) формально-оценочную коммуникацию в рамках полилога. Таким образом, другим критерием разграничения сетевых жанров является **одиночность/бигеминальность формальной оценки**.

Другой важнейшей родовой чертой сетевых жанров считается **многоканальность**, разнообразие контента. Так, статья может включать текст, изображения, гиперссылки, виджеты – небольшие информативные блоки в теле статьи – публикации из социальных сетей, видео, музыкальный трек или опрос.

Характерной особенностью сетевых жанров является также наличие элементов, обеспечивающих **остенсивно-инференционную коммуникацию**. Такая коммуникация предполагает информативное и коммуникативное намерения одновременно: намерение информировать адресата о чем-либо и намерение информировать его же об этом информативном намерении (по: [Кильмухаметова 2006]). Интересы владельца аккаунта-пользователя сети определяются автоматически рядом отработанных алгоритмов, что отражается в лентах рекомендаций – подборок публикаций на релевантные темы. Релевантность – в широком смысле – мера соответствия получаемого результата желаемому результату, соответствия результатов поиска поставленной задаче. Такое понятие релевантности коррелирует с пониманием, принятым в когнитивной лингвистике. В теории релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона под остенсивностью понимается «намеренность», демонстративный характер. Остенсивно-инференционными стимулами являются, например, теги – ключевые слова в теле публикации (#мпгу), виджеты на странице канала, карточки предварительного просмотра, RSS-ленты.

Остенсивно-инференционным элементом и одновременно специфическим сетевым жанром, обладающим способностью к неограниченному воспроизведению в других жанровых формах, представляется UGC (User-generated content) – контент, который создают посетители сайта (отзывы и комментарии). Это пояснения к тексту, рассуждения, замечания о чём-либо или собственное мнение, ИМХО. ИМХО – слово, выражающее субъективность говорящего, близко по значению вводному слову «по-моему» или словосочетанию «на мой взгляд» (от английского IMHO – in my humble opinion «по моему скромному мнению») (по: [Словарь]). Если главный принцип классического

речевого этикета – паритетность, то принципом нетикета можно считать приоритетность ИМХО в общении.

Медиаплатформы, видеохостинг и социальные сети представляют собой дискурсную надсистему в рамках социально-прагматического подхода. Характерные особенности устройства таких сетевых систем определены особым типом связи ее элементов – гиперссылками, а также автоматизацией некоторых сторон коммуникации, например, посредством RSS (Really Simple Syndication или Rich Site Summary).

Результаты проведенного нами опроса пользователей сети¹ подтвердили высказанные выше теоретические положения, полученные путем структурного анализа текстов сетевого дискурса.

Таким образом, по типу контента (содержания) сетевые жанры можно разделить на первичные и вторичные; с точки зрения временной коммуникативной модальности следует выделить жанры мгновенного ответа и жанры отложенного отзыва; по типу формальной оценки – жанры одиночной и бигеминальной формально-оценочной коммуникации. Родовыми определяющими особенностями сетевых жанров являются многосторонность, многоканальность и остенсивно-инференционное начало.

Литература

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // М.М. Бахтин Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – С. 159–206. URL: http://www.philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (дата обращения: 30.09.2022).

Дебердиева И.И. Влияние новых медиа на речевую культуру и мышление современной молодежи // Цифровизация общества и медиаобразовательная стратегия регионов России: сборник по материалам Всероссийской научной конференции. 22 октября 2021 г. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2021. – С. 23–27.

Кильмухаметова Е.Ю. Основные понятия теории релевантности // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. –

¹ Результаты опроса:

<https://docs.google.com/forms/d/1Mhkq2GhLrtqV7T6bgV05rbK7Pq066PPH95d5qIDObhc/edit#responses>

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-ponyatiya-teorii-relevantnosti> (дата обращения: 30.09.2022).

Лазеева Н.В., Прохорова, Л.П. «Речевой жанр» и подходы к его определению // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-i-podhody-k-ego-opredeleniyu> (дата обращения: 30.09.2022).

Словарь языка интернета. – URL: <https://ru.calameo.com/read/00646156441c44d2d1da0?page=47> (дата обращения: 30.09.2022).

Иванова Любовь Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет
УДК 81'42

Возражение в диалогическом взаимодействии участников научно-популярных онлайн-комьюнити

*возражение, коммуникативная санация, онлайн-сообщество,
метатекст, речевой этикет*

Во взаимодействии участников тематически организованных виртуальных сообществ о науке осуществляется внутренняя коммуникативная санация, которая сопровождает совместную обработку полученного нового знания. Подписчики онлайн-сообществ TechInsider и НаукаPro в соцсети «ВКонтакте» включаются в диалог не только для сообщения удивления и высказывания собственных соображений, но и для возражающего реагирования, saniрующей смысл которого состоит в выявлении речевых неточностей и устранении противоречий.

Популяризаторская направленность комьюнити о науке создает особую атмосферу речевого взаимодействия с подписчиками, которые, во-первых, воспринимают истолкованный и в определенной степени упрощенный материал, а во-вторых, погружаются в условия комфортного общения с другими участниками, заинтересованными в познании. Комфортность общения обеспечивается соблюдением внутригрупповых правил и соответствием речевым требованиям, которые оговариваются модераторами онлайн-сообщества и поддерживаются рядовыми участниками [Duskaeva 2020]. Отступление от заявленных правил комфортного общения подвергается коммуникативной санации, которую мы вслед за Л.Р. Дускаевой понимаем как коммуникативное “оздоровление” общения, состоящее в стремлении предотвратить конфликт или разрыв коммуникации [Duskaeva 2021: 63]. В онлайн-сообществе такую саморегуляцию участников обнаруживаем в особом речевом пласте коммуникации – метатексте, который представляет собой вторичный текст, содержащий сведения о ходе речевого взаимодействия. В нашем исследовании обратимся к двум группам saniрующих практик, которые служат коррекции речевых процедур распространения научного знания.

В них ведем поиск реактивных элементов, сигнализирующих о речевой ситуации несогласия [Бычихина 2004: 9].

Первая группа санирующих элементов объединяется по маркерам возражающего реагирования в отношении денотатного поля научного содержания. В метатексте таких реакций обнаруживаются разные способы демонстрации возражения, обращенного к предмету речи: скептические замечания, сомнения и опровержения, выраженные отрицательными частицами и местоимениями, в том числе при предикате (*нет, это не аксиома; утверждения, никак не подтверждённые статистикой*), глаголами мысли и чувства с семантикой недоверия (*что-то сомневаюсь, не верится*), а также негативно-оценочными номинациями в отношении чужих суждений (*желтуха...импактная модель не является фактом; это ошибка; фейк; какая бредятина*). Как видим, метатекст, как компонент, передающий информацию о речевом взаимодействии, в возражающем реагировании актуализирует языковые элементы, содержащиеся в сему речи. В них же содержится оценка чьей-либо речевой активности. В результате в онлайн-диалоге инициируется дальнейшее санирующее реагирование, которое состоит в поиске непротиворечивых, не вызывающих сомнений формулировок.

Вторая группа санирующих элементов связана с **качеством** передачи денотативности и обращена к коммуникативно-стилистическим качествам речи другого. Сталкиваясь с профессионально-речевой некомпетентностью автора-популяризатора, участники онлайн-сообщества реагируют осуждением, критикой, возмущением, а также указанием на конкретные речевые ошибки. Здесь возражение направлено против авторских решений относительно плана выражения научно-популярного текста, а не его содержания. Комментаторы указывают на проблемы с грамматическим оформлением постов, намекая на это или прямо обвиняя: *...русский язык автор знает явно не на зубок; Ваш корректор не справляется со своими обязанностями*. Выявляются логико-смысловые сбои в оформлении публикаций с обозначением конкретных пробелов в изложении: *Источник не указан! ...что-то написали, но на вопрос не ответили*. Выражается возражение и в виде призыва к коррекции речевых действий, что реализуется в виде прямого побуждения или риторического вопроса: *Заголовки писать научитесь!; А можно результат коротенько описать, не растекаясь ни мыслью по древу, ни*

мегабайтами по минутам?! Такие санирующие действия обнажают коммуникативные риски, которые возникают в ситуации адаптации (в том числе опрощения) научного знания для массового читателя. Обращая свое возражение против речевой формы, получатель тем самым направляет автора к поиску новых речевых инструментов популяризации.

Вовлечение в научно-популярную онлайн-коммуникацию в исследуемых сообществах стимулирует организацию совместного обдумывания, которое представлено в комментариях участников и полемически заострено за счет средств экспликации возражения. Эти средства выявляются в метатексте реагирующих реплик по наличию отрицательно заряженных элементов, сигнализирующих об отношении к иной смысловой позиции. Поскольку важнейшая коммуникационная ценность в таких сообществах – это совместное получение и освоение нового знания, то и объектом речевой санации в первую очередь становятся дефекты в передаче и оформлении денотативности. Речевая саморегуляция подписчиков комьюнити не только оптимизирует взаимодействие участников с контентом научно-популярного сообщества, но и поддерживает комфортное общение с другими заинтересованными подписчиками.

Исследование подготовлено при поддержке гранта РФФ 22-18-00184 «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакоммуникации».

Литература

Бычихина О.В. Высказывания со значением отказа: семантико-прагматический и когнитивный аспекты: 10.02.01: автореф. дис. ... канд. филол. наук: / Бычихина Ольга Владимировна. – Барнаул, 2004. – 21 с.

Duskaeva L. Speech etiquette in online communities: Medialinguistics analysis / L. Duskaeva // Russian Journal of Linguistics. – 2020. – 24 (1). – P. 56–79. – <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-1-56-79>.

Duskaeva L. (ed.) Speech Etiquette in Slavic Online Communities / L. Duskaeva. – Palgrave, 2021. – 301 p. – <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81747-3>.

Ильина Елена Николаевна
Вологодский государственный университет
УДК: 81`28

**Мультимедийная электронная система
«Говор северной деревни»
в практике диалектологической работы вуза**

*русская диалектология, севернорусские говоры, лексикография,
лингвоперсонология, филологическое краеведение*

Изучение лингвистического своеобразия севернорусских диалектов европейской части России составляет одну из основных задач диалектологических исследований, уже более ста лет осуществляемых силами студентов и преподавателей Вологодского государственного университета. В начале XXI века результаты этой работы начали переводиться в цифровую форму хранения информации [Ильина 2013; Ганичева 2015; др.]. В рамках данной статьи рассматривается один из таких ресурсов – электронная мультимедийная система «Говор северной деревни» [Говор 2020], внутри которой систематизированы результаты экспедиционного обследования говоров исторического Белозерья. Основу этой работы составил локальный речевой контент, зафиксированный в д. Борбушино Кирилловского района Вологодской области с конца 80-х годов XX века по настоящее время.

Электронная мультимедийная система представляет собой web-портал, имеющий базовую структуру разделов. Пользователь системы получает доступ к оцифрованному речевому контенту, используя удобные средства навигации по разделам, осуществляя электронный поиск информации с широкими возможностями подключения различных атрибутов. Система даёт возможность как для различного рода форматирования цифрового контента, так и для его семантической сегментации. В настоящее время пользователь может найти внутри системы следующую информацию:

а) экстралингвистические сведения о географическом положении и истории заселения края; фото- и видеоиллюстрации, отражающие особенности природы, бытовой и духовной культуры описываемой территории;

б) аннотированный список лингвистических работ, посвященных говорам Белозерья в целом, а также непосредственно выполненных на материале исследуемого нами борбушинского говора;

в) образцы устной речи информантов, а также корпус их письменных высказываний мемуарного характера, снабжённый тематической рубрикацией («Природа», «Семья», «Труд» и др.), указанием на автора (Н.П. Шабров, О.П. Мышина и др.), а также лингвистическим и культурологическим комментарием;

г) толковый словарь местных слов, включающий в себя четыре с половиной тысячи словарных статей и устойчивых выражений. Словарь имеет как традиционную, так и гипертекстовую форму, пользователь может осуществлять выборку словарных статей по прямому и обратному алфавиту, грамматическим свойствам заголовочного слова, месту его записи или фиксации контекстуального употребления в различных значениях.

Созданная в 2020 году электронная мультимедийная система «Говор северной деревни» уже активно входит в научный оборот и в практику организации учебно-методической и просветительской работы вуза. Результаты осмысления собранного нами контента были представлены в коллективной монографии «Речевая культура Белозерья в фокусе говора одной деревни» [Ильина 2021]. Локальный речевой контент, систематизированный в электронном ресурсе, составил основу выпускных квалификационных работ и кандидатских диссертаций. Полученные нами результаты были интегрированы в практику вузовского преподавания курса русской диалектологии, а также активно используются в просветительской работе с участниками краеведческих бесед и виртуальных экскурсий – читателями вологодских библиотек, городскими и сельскими школьниками, интересующимися историей и культурой родного края.

Литература

Ганичева С.А. Материалы к словарю уроженца Кирилловского района Вологодской области 2015 / С.А. Ганичева. – URL: http://pi.vogu35.ru/slovar_yaz_lichnosti/index.htm (дата обращения: 15.10.2022).

Говор северной деревни 2020 / С.А. Ганичева, Е.Н. Ильина, О.Ю. Никифоров. – URL: <https://borbushino.vogu35.ru/> (дата обращения: 15.10.2022).

Ильина Е.Н. Речевая культура Белозерья в фокусе говора одной деревни: монография / Е.Н. Ильина, С.А. Ганичева, Ю.Н. Драчева, Е.А. Кирилова. И.Е. Колесова, Н.Г. Мельникова; научн. редактор – Е.Н. Ильина. – Вологда: Изд-во ВоГУ, 2021. – 684 с.

Ильина Е.Н., Крылова, А.Б., Никифоров, О.Ю. Диалектный словарь строения слов: свидетельство государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013611057. – 2013.

Каюмова Альбина Рамилевна
Нигматуллина Ляйсан Эдуардовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
УДК 811.1/2

Коллокации и типы их межъязыковых соответствий

*коллокация, межъязыковое соответствие, эквивалентность,
перевод, интерференция*

1 Введение

Данная статья посвящена анализу коллокаций с компонентами «воздух», «вода», «земля» и «огонь» в русском, английском и испанском языках.

Под коллокацией, вслед за А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским, мы понимаем «слабоидиоматичные фразеологизмы преимущественно со структурой словосочетания, в которых семантически главный компонент (база) употреблен в своем прямом значении, а сочетаемость со вспомогательным компонентом (коллокатором) может быть задана в терминах семантического класса, но выбор конкретного слова предопределен узусом» [Баранов, Добровольский 2013: 73]. Так, в коллокации **heavy rain**, компонент «rain» является базой, а «heavy» – коллокатором.

Исследование коллокаций и коллокационной компетенции является относительно новым направлением в современной лингвистике и привлекает внимание не только теоретиков (лексикологов и, в частности, фразеологов), но и практиков (прикладных лингвистов, компьютерных лингвистов, лексикографов и фразеографов, and educators).

Особый интерес представляют компаративный и контрастивный анализ коллокаций с одинаковыми «базами» или коллокаций, объединенных общей тематикой, в разных языках. Чаще всего это бинарные сравнения, например сопоставление коллокаций в русском и английском [Уринова 2021; Лескина, Шаронова 2013; Ванина, Голощапова 2016; Влавацкая, Рахметова 2020].

Наше исследование основано на поиске и сопоставлении коллокаций со следующими «базами»: огонь, земля, вода и воздух. Научная новизна заключается в том, что была осуществлена попытка выявить типы межъязыковых соответствий среди коллокаций.

2 Методология

Общий объем исследуемого материала составил 559 единиц: 113 русских, 231 английских и 215 испанских словосочетаний с компонентами «воздух», «вода», «земля» и «огонь», отобранных из печатных словарей сочетаемости [Денисов, Морковкин 1983; Oxford 2003; Miñoz 2006]. Далее, опираясь на классификацию межъязыковых фразеологических отношений Е.Ф. Арсентьевой [Арсентьева 1999: 10] и адаптировав ее под коллокации, мы осуществили попытку нахождения и описания межъязыковых соответствий в трех языках. Для выявления межъязыковых соответствий мы проанализировали коллокации в три этапа:

1) выявление степени тождества / различия в сигнификативно-денотативном и коннотативном аспектах значения;

2) выявление степени тождества / различия в компонентном составе коллокаций;

3) выявление степени тождества / различия в структурно-грамматическом оформлении коллокаций.

3 Результаты

В результате анализа нами были выделены следующие типы межъязыковых соответствий: эквивалентные коллокации, частично эквивалентные коллокации двух подвидов и коллокации, не имеющие соответствия-коллокации. Рассмотрим наиболее яркие примеры.

Полные эквиваленты

Коллокации, являющиеся полными эквивалентами тождественны на сигнификативно-денотативном и коннотативном уровнях, в компонентном составе и структурно-грамматическом уровне. Например: рус. **горячий воздух** – англ. **hot air** – исп. **aire caliente**

Частичные эквиваленты

Частичные эквиваленты могут быть представлены несколькими подвидами:

1) межъязыковые соответствия, характеризующиеся *частичным тождеством плана содержания*, но полным сходством в компонентном составе и структурно-грамматическом оформлении.

Так, английская коллокация **humid air** не является полным эквивалентом русской коллокации **влажный воздух**, т.к. английское прилагательное **humid** обозначает “влажный и жаркий воздух”, тогда как русское прилагательное **влажный** шире в своем значении. Таким образом, в данном примере мы наблюдаем частичное расхождение в сигнификативно-денотативном плане.

Русскую коллокацию **влажный воздух** нельзя назвать полным эквивалентом коллокации **damp air** или **moist air**, т.к. имеется небольшое расхождение в коннотативном (т.е. оценочном) аспекте значения. Согласно Cambridge Dictionary Online [Cambridge], прилагательное **damp** означает “слегка влажный, особенно *неприятно/некомфортно* влажный”, тогда как **moist**, наоборот, “слегка влажный, особенно *приятно* влажный”. Русское же прилагательное **влажный** обладает нейтральной оценочностью, поэтому мы относим подобные примеры к подтипу частичных эквивалентов.

2) межъязыковые соответствия коллокаций, характеризующиеся полным/частичным тождеством плана содержания, но *различиями в их компонентном составе и/или структурно-грамматической организации*.

Например, испанская коллокация **fuego fuerte** и русская коллокация **сильный огонь** являются полными эквивалентами, тогда как английское существительное **fire** не сочетается с прилагательным **strong**. Используются другие коллокаторы, например **fierce** или **intense**. Таким образом, мы наблюдаем различия в компонентном составе и относим подобные межъязыковые соответствия к частичным эквивалентам.

Мы можем сделать предположение, что коллокации, имеющие различия в компонентном составе зачастую становятся препятствием на пути изучающих второй язык; при ошибочном буквальном переводе мы можем увидеть в действии механизм лексико-семантической интерференции.

Коллокации, не имеющие соответствия-коллокации

Помимо коллокаций, которые имеют эквивалентные коллокации в одном или в двух языках, нами были выявлены коллокации, которые были представлены только в одном словаре сочетаемости. Например, в ходе сплошной выборки из словарей мы не нашли русскоязычной коллокации-эквивалента для английской коллокации **water treatment**. Возможные варианты перевода следующие: **водоочистка, водоподготовка, обработка воды**. Устойчивого слабоидиоматического словосочетания на русском языке не существует.

Анализ нашей базы данных показал, что если коллокация не имеет устойчивого соответствия-коллокации в Я2, ее можно перевести следующим способами:

1) **перевод свободным словосочетанием**; например: англ. **gasp for air** и рус. **ловить/хватать воздух ртом**;

2) **перевод одним словом** (метод компрессии); например: исп. *agua hirviendo* – рус. *кипяток*;

3) **описательный перевод**; например: исп. *tierra en barbecho* – рус. *сельскохозяйственные земли, которые уже больше года не используются для посева*.

Согласно нашему количественному анализу, среди общего количества коллокаций, не имеющих соответствия-коллокации в Я2, 91% было переведено свободным словосочетанием, 8% – с помощью лексического перевода, и 1% – с помощью описательного перевода. При этом мы не утверждаем, что это единственно возможные способы перевода коллокаций с Я1 на Я2 при отсутствии соответствия-коллокации, так как мы были ограничены материалом нашего исследования.

5 Выводы

Мы выявили следующие типы межъязыковых соответствий среди коллокаций с компонентами *огонь, вода, земля, воздух*: межъязыковые эквиваленты (полные и частичные) и коллокации, не имеющие соответствия-коллокации; последние переводятся с помощью свободных словосочетаний, одним словом или описательным переводом.

В общем и целом явление коллокаций представляет собой огромную нишу для исследований. Интересным видится установление причин «труднопереводимости» некоторых из коллокаций, что может лечь в основу работы лингвокультурологической направленности. Актуальным остается вопрос о наличии коллокационной интерференции.

Литература

Арсентьева Е.Ф. Русско-английский фразеологический словарь / Е.Ф. Арсентьева. – Казань: Хэтер, 1999. – 318 с.

Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии (краткий курс). Учебное пособие / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М: Флинта; Наука. 2013. – 312 с.

Ванина Т.О., Голощапова Т.Г. Проблемы перевода и классификации фразеологических единиц и устойчивых словосочетаний с компонентом “law” («закон») / Т.О. Ванина, Т.Г. Голощапова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5–3 (59). – С. 83–85.

Влавацкая М.В., Рахметова Е.С. Традиционные vs экспрессивные коллокации русского и английского языков как предмет изучения комбинаторной лексикологии / М.В. Влавацкая, Е.С. Рахметова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т.13. – № 7. – С. 225–230.

Денисов П.Н., Морковкин В.В. Словарь сочетаемости слов русского языка. / П.Н. Денисов, В.В. Морковкин. – М: Русский язык, 1983. – 688 с.

Лескина С.В., Шаронова В.Б. Структурная и семантическая соотнесенность коллокаций и фразеологических единиц в русском и в английском языках. / С.В. Лескина, В.Б. Шаронова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – Челябинск, 2013. – С. 22–28.

Уринова Н.У. Коллокации в английском и русском языках / Н.У. Уринова // Гуманитарный трактат. – 2021. – № 113. – С. 23–24.

Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения 30.09.2022).

Muñoz I.B. Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo: las palabras en su contexto / Ignacio Bosque Muñoz. – Madrid: Ediciones SM, 2006. – 1305 с.

Oxford Collocations Dictionary for Students. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 930 с.

Коняева Юлия Михайловна
Санкт-Петербургский государственный университет
УДК 81'33

Речевая репрезентация сомнения в научно-популярном Telegram-канале

*сомнение, научно-популярный медиатекст, Telegram-канал,
возражение, речевая репрезентация*

Являясь частью медиадискурса, научно-популярная коммуникация обладает диалогичностью [Дускаева 2012], реализуемой во взаимодействии нескольких смысловых позиций: 1) ученого, который общается с аудиторией через научные открытия (ОН); 2) массового адресата, не всегда подготовленного для восприятия специализированной информации (ВЫ); 3) журналиста, берущего на себя роль посредника между ученым и массовым читателем (Я).

В условиях глобализации и медиатизации популяризация научного знания приобретает особую актуальность в связи с распространением цифровых платформ и появлением новых форматов сетевой коммуникации. Если в эпоху «традиционных» медиа журналист «примеряет на себя роль транслятора нового знания о мире, предметах, явлениях и открытиях, стараясь донести неизвестное ранее таким образом, чтобы независимо от сложности предмета оно легко прочитывалось и адекватно воспринималось неподготовленной аудиторией» [Коняева 2013: 39], то в сетевой коммуникации он становится медиатором между ученым и массовым адресатом, формируя и транслируя через гипермедиатекст одобрение нового знания или возражение против передачи заведомо ложных, неверно трактуемых или бесполезных фактов. Осведомляющие о научных открытиях тексты демонстрируют авторскую уверенность или неуверенность в значимости и достоверности излагаемой информации.

Таким образом выстраивается коммуникация ОН – Я – ВЫ, отражающая взаимодействие смысловых позиций, при котором журналист (Я) оценивает научные исследования ученого (ОН), учитывая особенности восприятия информации в сетевом пространстве (ВЫ). Функционирующие в сетевом пространстве научно-популярные медиа (сообщества в различных социальных сетях, telegram-каналы,

мессенджеры, видеоканалы, подкасты и проч.) обладают всеми характеристиками гипертекста [Медиалингвистика 2018: 381–384], формируя мультимедийный продукт, адаптированный под особенности цифровой платформы.

Демонстрация авторской позиции в научно-популярных медиа нередко облекается в форму сомнения, понимаемого как «неуверенность, колебание в том, следует ли принимать в качестве истинного или правильного какое-то утверждение или систему утверждений» [Философия 2004]. В зависимости от характера утверждения можно выделить две разновидности сомнения: сомнение в *истинности* научного знания, а также в *целесообразности* его существования.

Для каждой разновидности в тексте выстраивается устойчивая композиционная модель репрезентации нового знания, состоящая из трех смысловых блоков: 1) сообщение научного факта; 2) детализация сведений (освещение хода эксперимента, информация об авторе / авторах и т. д.); 3) оценка истинности / значимости научного факта. При этом модальность неуверенности вплетается в каждый из обозначенных композиционных блоков.

Проиллюстрируем особенности речевой репрезентации сомнения в медиатексте научно-популярного Telegram-канала «КП Наука» (<https://t.me/kpnauka>, ок. 6 тыс. подписчиков).

Первый композиционный блок текста сообщает о научном открытии: *Нашли крупнейший в мире организм: ему 4500 лет, и он клонирует сам себя* (13.06.2022). Информация отличается нейтральностью изложения. Сомнение в истинности научного знания проявляется в отсутствии указания на авторство открытия. Наличие автора подчеркивается неопределенно-личной формой глагола (*нашли*), при этом сам факт подается с фактологической точностью (числительные, настоящее вневременное). При детализированном описании самого открытия такое игнорирование авторства воспринимается как сигнал к сомнению.

Второй композиционный блок передает подробную информацию о сути научного открытия:

Все это дико и странно, но: у берегов Австралии нашли колонию водорослей, которая оказалась одним организмом (еще, небось, и разумным).

До сих пор непонятно, как так получилось. Вроде бы 4500 лет назад обычная водоросль скрестилась неизвестно с кем. Получился

мутант: внешне водоросль, а суть другая. Он не размножается, как мы или как деревья, трава. Он создает себе клоны.

За 4500 лет он занял под водой пространство длиной 180 км. И это единый организм.

Теперь, конечно, вопрос – а с чем он таким скрестился, и нет ли тут таинственных ДНК-технологий (естественно, не земных) (Там же).

Фактологическая точность информирования проявляется в указании на место (у берегов Австралии), время (4500 лет), размеры (пространство длиной 180 км), характерные особенности поведения (не размножается, создает себе клоны). При этом используемые оценочные средства, формирующие авторскую рефлексивность, подчеркивают сомнение в истинности научного открытия: оценочная лексика (дику и странно, непонятно), модальные частицы с семантикой неуверенности (вроде бы, небось), синтаксические конструкции, демонстрирующие процесс обдумывания (Теперь, конечно, вопрос) и др. Сомнение как возражение против истинности научного факта проявляется и в использовании грамматических средств сопоставления и противопоставления (союзы а, но, как, бессоюзные сложные предложения, сегментированные конструкции и т. д.).

В завершении композиционного блока сомнение уступает место уверенности: на это указывают, в частности, вводные слова *конечно, естественно*. Автор дает понять читателю, что научный факт имеет сомнительную природу, а эксплицитно выраженная телеологическая оценка, появляющаяся в **третьем композиционном блоке**, уже не вызывает вопросов: автор возражает против серьезности, с которой подходят к изложению научного открытия профессиональные сообщества, значительно обесценивая в глазах аудитории работу ученых-исследователей: *А пишет, ребята, про это авторитетнейший журнал Science. То есть не брехня (и на фото именно он, а не чет-такое, похожее, лишь бы картинку сунуть)* (Там же). Эвристичность подчеркивается сменой модуса изложения: автор, несмотря на высказанные сомнения, не отрицает работу ученых, а лишь использует подобную шутливую форму для контактоустановления с аудиторией.

Таким образом, сомнение при информировании о научных фактах приобретает в гипермедиапространстве telegram-канала устойчивую композицию, транслируя не только информацию о научном открытии, но и авторскую саморефлексию, проявляющуюся в оценке факта как

истинного / ложного, правильного / неправильного, целесообразного / нецелесообразного.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 22-18-00184 «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакоммуникации».

Литература

Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров / Под ред. М. Н. Кожинной. – Изд. 2-е, доп., испр. – СПб., 2012.

Коняева Ю. М. Научно-технические открытия в текстах массовой газеты: прагмастилистический аспект // Медиалингвистика. – 2013. – № S2. – С. 38–41.

Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник / Под ред. Л. Р. Дускаевой. – М., 2018.

Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М., 2004.

Коренецкая Ирина Николаевна
Псковский государственный университет
УДК 81-25

**Языковые маркеры формирования лингвокультурного
имиджа британской королевской семьи в англоязычном
массмедийном дискурсе**

лингвокультурный имидж, лингвокультура, языковые маркеры

Медийные тексты о королевской семье Великобритании исходят из триединой модели формирования лингвокультурного образа: во-первых, они ориентированы на известные стереотипные представления; во-вторых, они индивидуализируют имиджевые признаки того или иного члена королевского круга, или опровергают сложившиеся стереотипы; в-третьих, они опираются на ключевые ценностные установки и концепты британской лингвокультуры. Данные принципы построения можно назвать своеобразной «тройной» моделью адаптации языкового материала к запросам, ожиданиям и интересам англоязычной (в большей степени – британской) публики. Анализируя медийную репрезентацию членов королевской семьи в публикациях, можно отметить, что их имидж формируется посредством как произвольного самовыражения (речь идет о тех публикациях, которые подразумевают сознательную подачу нужной информации), так и непровольного самовыражения (публикации, которые неподконтрольны носителям имиджа). Формирование имиджа анализируемых нами личностей происходит как целенаправленно, так и неконтролируемо, в том числе и за счет слухов, которые занимают важное место в англоязычном медиадискурсе.

Лингвокультурный имидж представителей королевской семьи является медийно-опосредованным, что, в свою очередь означает, наличие особых виртуальных образов личностей [Казяба 2022: 178]. В связи с этим особое значение приобретают исследования, которые позволяют ответить на вопросы о том, какие ключевые языковые маркеры – как позитивные, так и негативные, являются наиболее важными в формировании лингвокультурного имиджа личности [Катермина 2022: 61].

Королевская семья – это ключевой выразитель лингвокультурных ценностей в стране. Именно ее члены воплощают в себе классические представления о культуре и менталитете англичан. Согласимся с Е.А. Соловьевой в следующем: «монаршая семья является символом

английской нации, ее хранителем и строгим блюстителем старинных британских традиций» [Соловьева 2015: 148]. Соответственно, рассмотрение средств, формирующих лингвокультурные образы представителей английской монархии, будет способствовать выражению черт национального характера, английской картины мира.

По результатам исследования Е.А. Соловьевой, **семейственность и чадолюбие** являются одними из наиболее ярких черт английской лингвокультуры; более того, данная ценностная установка выражена и в имидже членов династии Виндзоров [Соловьева 2015: 148].

Чадолюбие принято считать характеристикой, присущей менталитету британцев. Данная лингвокультурная черта находит свое отражение и в медийной репрезентации королевской семьи: в отобранных нами публикациях 11 текстов, посвященных наиболее младшим наследникам престола, тональность публикаций была абсолютно позитивной.

Существует стереотипное представление о том, что британцы склонны выражать **скепсис ко всему новому, непохожему на традиционное и иностранному**. Отчасти проявлением данной характеристики можно считать негативно-оценочные номинации новой представительницы королевской семьи Меган Маркл. О.В. Литвяк с соавт., в результате объемного дискурсивного анализа медиатекстов издания «Daily Mail», пришли к выводу о том, что британское СМИ склонно к регулярному противопоставлению Кейт Миддлтон как «социально одобряемой принцессы» и Меган Маркл как «принцессы-бунтарки» [Литвяк 2021: 209].

Отрицательная оценка Меган в медиатекстах была выражена посредством лексем с отчетливой негативной оценочной семантикой *annoying, vanity, to burn alive, irritating, barren* и проч. Кроме того, найдены и примеры репрезентации Меган Маркл в качестве положительного «персонажа» дискурса, к примеру: *She's educated, divorced, a woman of colour, a feminist – and a radical addition to the royal family*.

Тем не менее изобличающих публикаций было найдено больше (из 14 статей 6 содержали негативные оценочные характеристики), к примеру: *Do not pretend celebrity princess Meghan Markle can meaningfully advance the cause of racial justice*.

Если рассматривать ранние публикации о Кейт Миддлтон (2011-2013 г.), можно также встретить схожие неодобрительные, скептические материалы, в которых подчеркивается то, что она – чужая в монарших кругах: *Kate, the 'plastic princess'; duchess as varnished mannequin selected only for breeding; How 'commoner' Kate Middleton won Prince*

William's heart. По прошествии десятилетия тон публикаций сменился в противоположную сторону, и современные журналисты позиционируют Кейт Мидлтон в качестве образцового примера члена королевской семьи. Все вышеизложенное можно расценивать как подтверждение мнения о недоверчивости англичан к новому и подчеркнутой аристократичности, не допускающей проникновения в ее круги «чужих».

Говоря о **королеве как символическом и ценностном ядре концепта «королевская семья»**, следует отметить положительный лингвокультурный имидж данной фигуры. В публикациях информация о королеве представлена так, что она выступает олицетворением справедливости, как лицо, имеющее реальное политическое влияние, как правитель, проявляющий великодушие. Репрезентантами подобных характеристик являются *justice, uncompromising, majesty, monarch, crown*; доброту, великодушие, заботу королевы подчеркивают такие обязательные атрибуты правительницы, как аксессуары, домашние животные, автомобили (*Four-legged farewells: Queen's corgis and pony... 'Четвероногое прощание: корги и пони Королевы...'*; *Queen's horse Reach For The Moon ruled out of Derby* 'Лошадь королевы «Полет до Луны» исключена из Дерби', *rainbow of hats and clothing* 'радуга шляпок и нарядов' и проч.). Л. Клэнси указывает, что именно за счет особого имиджа королевы королевская семья создает особый, «магический» тип репрезентации. Исследователь утверждает, что имидж королевы «репрезентационно близок к религиозному» [Clancy 2019: 427].

Лингвокультурный имидж королевской семьи является продуктом целенаправленных усилий пиар-менеджеров и пресс-службы, но при этом, он также является результатом неуправляемого массовой рецепции, основанной на эмоциональных личностных оценочных установках. При этом массовая общественность в последние десятилетия неоднократно поднимала вопрос о легитимности и целесообразности содержания института монархии в государстве. Следует также учитывать **утрату важности института монархии**, возникающие споры об «устаревшей, ненужной помпезности» [Литвяк 2021: 262].

Цепочка событий и внутрисемейных конфликтов существенно подорвали авторитет королевской семьи в массовом сознании. Множество англичан воспринимают монархию как социально-политический рудимент, как группу традиционалистов, следующих устаревшим и неэтичным принципам. В данной связи королевская семья начала прини-

мать ряд мер по восстановлению имиджа семьи, отказавшись тем самым от ряда традиционных для лингвокультуры характеристик, ассоциируемых с монархическими кругами. Следовательно, сегодня члены королевской семьи активно продвигают новые имиджи, основанные на реформировании собственных взглядов и устоев королевского сообщества. Данная тенденция отразилась и в тексте отобранных нами публикаций и репрезентировалась в таких гранях имиджевой репрезентации, как: «принц-благотворитель»: *Prince William to become air ambulance pilot*; «принц-реформатор»: *Prince William will be a 'more relaxed heir' to the throne*; «принцесса-реформатор»: *The Princess of Wales: Kate will 'create her own path' for the role* и пр.

Возможно, именно эти имиджевые усилия помогут королевской семье продолжить свое существование в качестве политико-социального актора на британской политической арене. Вполне ожидаемо, что парадигмальные смены в лингвокультурном пространстве порождают необходимость смены базисных установок, на которых строится имидж публичной личности в данной лингвокультуре.

Литература

Казяба В.В. Лингвистическая характеристика кэпшн интернет-публикаций англоязычных инфлюенсеров / В.В. Казяба, Д.Э. Бармина // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. – 2022. – Т. 21. – № 3. – С. 176–191.

Катермина В.В. Сетевой дискурс в отношении британского премьер-министра Бориса Джонсона: положительная vs отрицательная тональность в Twitter / В.В. Катермина, А.А. Гнедаш // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. – 2022. – Т. 21. – № 4. – С. 59–71.

Литвяк О.В. Выражение категории оценочности в британских медиатекстах / О.В. Литвяк, О.П. Давыдова, А.А. Мочалова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 12. – С. 209–212.

Соловьева Е.А. Доминантные лингвокультурологические концепты в речах представителей английской королевской семьи / Е.А. Соловьева // Язык и культура (Новосибирск). – 2015. – № 20. – С. 146–153.

Clancy L. 'Queen's Day – TV's Day': the British monarchy and the media industries / L. Clancy // Contemporary British History. – 2019. – #33:3. – P. 427–450.

Текстуальность интерфейса пользователя в контексте переводческой деятельности

вербальные знаки, креолизованный код, перевод программного обеспечения, перевод с английского на русский, GUI

В связи с цифровыми трансформациями коммуникативной и профессиональной деятельности человека традиционная лингвистика сталкивается с новыми теоретическими проблемами, в том числе с проблемой текста и текстуальности.

Активно развиваются исследования компьютерно-опосредованной коммуникации, однако пока мало внимания уделяется языковым компонентам среды такой коммуникации и деятельности, а именно графическим интерфейсам прикладных программ (GUI).

Особое теоретическое и прикладное значение вопрос природы GUI имеет для переводчиков, так как в процессе локализации интерфейс предстает в виде сообщения от разработчика пользователю, которое переводчику необходимо переложить на другой язык без коммуникативных потерь.

В настоящей публикации представлены результаты исследования специфики текста графического интерфейса пользователя на примере процесса перевода классического («desktopного») узкоспециализированного прикладного приложения с английского на русский язык. В докладе тезисно рассматриваются вопросы семиотической идентичности интерфейса пользователя, а именно, текстуальности его содержимого и связанной с ней специфики переводческой деятельности.

Несмотря на использование вербального кода, интерфейс пользователя программных продуктов традиционно рассматривается исследователями как система символов [Агеев 2002, Корпан 2021].

Вопросы его текстуальности в русской лингвистике поднимались на примере веб-браузеров [Шурлина 2016] и сообщений об ошибках [Максимова 2014], однако в первом случае в качестве материала вместе с текстом интерфейса выступала встроенная в программный продукт документация пользователя, а во втором – в фокусе иссле-

дования находилось преодоление дефицита коммуникативного пространства на примере крупных текстовых блоков, обладающих очевидным тематическим, структурным и стилистическим единством.

С нашей точки зрения, вследствие задействования минимум двух кодов, одним из которых является код естественного языка, вербальные знаки интерфейса имеют двойственную природу и интерфейс пользователя можно рассматривать как креолизованный динамический текст, для интерпретации которого необходимы навыки чтения.

Будучи продуктом целенаправленной разработки от человека к человеку, текст любого интерфейса имеет автора / группу авторов, адресован заданной на этапе проектирования целевой аудитории и создается с учетом ее потребностей. Содержательно он обязательно имплицитно и (или) эксплицитно несет информацию о взаимодействии с продуктом, а интенционально направлен на инструктирование пользователя в ходе выполнения задач.

Мы также считаем, что текст интерфейса отвечает критериям когезии и когерентности, так как элементы любого интерфейса объединены фрагментом предметной области, что определяет выбор лексики, в том числе метафор, и организуются на экране согласно поставленным перед пользователем задачам.

Таким образом, отдельные слова и словосочетания, называющие операции или информирующие пользователя об их прогрессе, результате и (или) состоянии системы в целом, выстраиваются разработчиком в пределах страницы в систему с особым синтаксисом, выраженным как невербально по принципам общности визуальной формы, близости и непрерывности [Цыбульский 2018: 71], так и общности семантики и грамматики (особенно в языках синтетического строя).

Элементы могут выстраиваться линейно по нескольким векторам в зависимости от описываемой модели ситуации и логики выполнения задачи, и, как правило, формулируются так, чтобы способствовать антиципации элементов уровнем ниже.

Эксплуатация этой связности позволяет восстанавливать семантические связи и подбирать функциональные аналоги единиц интерфейса («строк») в случаях, когда для нужд перевода текст извлекается с разрушением пространственных связей и невербальных атрибутов. В условиях дефицита пространства (ограничения на количество символов) понимание этих связей позволяет избежать сокраще-

ния слов путем привлечения родственных понятий, исключения дублирующих слов из взаимосвязанных элементов (заголовка и тела сообщения, названия кнопки и содержимого вызываемого окна), перефразирования с учетом норм целевого языка и культурных особенностей в стране его бытования.

Однако даже при сохранении внешней структуры нарушение этих связей создает коммуникативные барьеры для корректной интерпретации переводчиком и, как следствие, может повлечь ошибки эксплуатации программного продукта конечным пользователем. В таких случаях единственным надежным способом предупреждения коммуникативной неудачи является диалог между переводчиком и автором текста интерфейса.

Нами были проанализированы 225 уточняющих вопросов от переводчиков разработчикам узкоспециализированного приложения, направленные за 5 лет, из которых наиболее частотными ожидаемо оказались вопросы, возникшие вследствие недостатка контекста и грамматической омонимии, однако не единичны также вопросы касательно логической структуры сверхфразовых единств, сложной для разрешения анафоры, возможной двусмысленности вследствие порядка слов и выбора регистра, которые могут возникать в любом тексте на естественном языке.

Таким образом, мы считаем, что креолизованная природа графического интерфейса пользователя и специфика его создания и локализации позволяет актуализировать вопросы о характере его текстuality и эффективной стратегии его перевода.

Литература

Агеев В.Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.

Корпан Л.М. Графический интерфейс пользователя как феномен визуальной культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2021. – 26 с.

Максимова Н.Г. Структура текстового сообщения в ограниченном коммуникативном пространстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2014. – 24 с.

Цыбульский В.М. Семиотическая модель графического пользовательского интерфейса // Искусство и культура. – 2018. – № 3 (31). – С. 67–76.

Чернявская В.Е. Текст в когнитивно-дискурсивной парадигме: к вопросу о градуальном характере текстуальности // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований.* – 2007. – Т. 3. – № 1. – С. 303–314.

Шурлина О.В. Конститутивные составляющие текста программного обеспечения // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2016. – № 12-2 (66). – С. 186–190.

Kudryavceva Elena Anatolevna
Pavlova Yulia Igorevna
Kazan Federal University
УДК 81'26

**The style-forming function of transformed idioms and means
of their translation (based on the material of fantasy novels
“The Inheritance Cycle” by Christopher Paolini)**

*linguistics, phraseology, transformed idioms, means of phraseological
units' translation, literary discourse*

Phraseology is a complex phenomenon that requires special attention of translators, because phraseological units are not free word combinations and when translating them one may encounter a number of difficulties. The cause of these problems lies in fact that idioms are connotative units of speech relating to a specific genre or style.

Nowadays the analysis of the functioning of idioms and their modeling in different types of discourses is said to be an actual vector of the phraseology study within the comparative linguistics framework. This issue has become the basis of many scientific studies on written speech. The variety of English idioms used by fiction literature writers in their works and the methods of their translation were studied by a large number of Russian scientists such as V.V. Vinogradov [Vinogradov 1977], A.V. Kunin [Kunin 1970; Kunin 1984], E.F. Arsentieva [Arsentieva 2009] and foreign linguists like A. Nachchione [Nachchione 2001], C. Fernando [Fernando 1996], R. Moon [Moon 1998] and others.

This research is devoted to the analysis of transformed and non-transformed idioms used in the fantasy novels “The inheritance Cycle” by Christopher Paolini [Paolini 2003; Paolini 2005; Paolini 2008], as well as ways of transferring them into the Russian language. When determining the classification category of transformed idioms, we relied on researches of A.V. Kunin and E.F. Arsentieva.

We have identified 332 transformed phraseological units. We apply the classification proposed by E.F. Arsentieva to the identified transformed and non-transformed phraseological units and their translations in the text of the work.

Transformed idioms used in the fantasy novels “The Inheritance Cycle”

Replacement of a lexical component

Consider the example:

“She’s *in the prime of her youth*” [Paolini 2003: 46].

«Судя по внешности, это *цветущая молодая женщина!*» [Тогоева 2015: 48]

«In the prime of life – в расцвете сил».

The “life” component is replaced by “youth”. The transformation technique used by the author helps to clarify the meaning and focuses on a certain period of the girl's life. The idiom acquires an additional shade of expressive function in the meaning of “very young”. The translator preferred to translate this phraseological unit descriptively in order to convey the expressiveness of the transformed phraseological unit. This happens through the use of the lexical component “blooming”. Stylistically neutral marking is preserved in the text of the translation.

Wedging of a component

“He *cast a pleading glance* at Eragon, who burst out laughing, both at Roran’s expression and at his predicament” [Paolini 2005: 112].

«Он *бросил на Эрагона такой умоляющий взгляд*, что тот не выдержал и расхохотался – уж больно жалобное было у Рорана выражение лица, на котором так и читались все его мрачные предчувствия» [Тогоева 2014: 124].

«Cast a glance – быстрый взгляд на кого-л.».

The author added the “pleading” component by wedging in order to express the emotive function of phraseological units. This transformation expresses the experience of the character, which in turn also clarifies the content of the action. The transformed phraseological unit is translated into Russian by phraseological calquing. At the same time, the translator enhances the meaning of transformation in translation by adding the “такой” component, which increases the degree of intensity of the manifestation of emotion. The stylistically neutral coloration of the unit has been preserved.

Adding a variable component

In English, the addition of a component most often occurs towards the end of a phraseological unit.

“*For your sake and ours*, I hope this expedition goes well” [Paolini 2003: 178].

«Но ради успеха вашего и нашего дела мне бы очень хотелось, чтобы все прошло удачно, и я очень на это надеюсь» [Тогоева 2015: 189].

In the work, by the end of the phraseological unit, the component “and ours” was added. This transformation updates the evaluation of phraseological units. The author, thus, indicates the position of the hero, emphasizing the importance of not only “your”, but also “our cause”. In the absence of this phraseological unit in the Russian language, the translator translates this unit descriptively while preserving the transformation. The evaluative function of phraseological units in source language is transferred to target language with the help of the “и нашего” component, therefore, the translator retains the original intention of the author. Unit neutrality is also preserved.

Phraseological allusion

“Only men would think of cutting themselves to determine *who the pack leader is*” [Paolini 2008: 43].

«Только мужчины могли придумать, что надо резать себя, чтобы определить, кто *вожак стаи!*» [Тогоева 2015: 40]

«Lead the pack – to be first or best of a group».

To draw the reader's attention to the subject of speaking, the author changes the structure of phraseological units with the help of phraseological allusion. The reader can easily restore the phraseological unit, since the nuclear components (pack, lead) in the transformation are preserved. Phraseological allusion enhances the evaluative function of the original phraseological unit, conveying the speaker's dismissive attitude towards the subject. The translator translates the unit by phraseological calquing. There is no phraseological unit “вожак стаи” in the target language, however, the recipient easily understands the intention of the author, because the evaluation function is preserved during translation. At the same time, stylistically reduced marking is also preserved.

This study presents examples of phraseological units found using the continuous sampling method from the fantasy novels “The Inheritance Cycle” by Christopher Paolini. They were classified according to the method of translation and types of transformations, as well as their style-forming functions and functional-stylistic marking were identified and analyzed. According to the results of the study the most common types of transformation are phraseological saturation of the context and wedging of the lexical component. Wedging (62) made up 19% of the total number of transformations of phraseological units, phraseological saturation

(88 when using 179 phraseological units) – 54%, replacement of a lexical component (41) – 12%, adding a variable component (23) – 7%, phraseological allusion (7) – 2%, phraseological repetition (8) – 2%, ellipsis (4) – 1%, extended metaphor (3) – 1%).

The results of the research suggest that the fantasy literary genre could be characterized by the presence of a large number of idioms, thus the main stylistic peculiarities of this very genre are emotionality, expressivity and figurativeness. However, only a small part of the units undergoes transformations, which is due to the fact that fantasy novel is mostly belongs to children's literature. Therefore, the language of this literature should not be difficult for a child to perceive.

We can conclude that the functions of idioms' transformations in the text of fantasy genre are very diverse: clarifying the meaning, strengthening the meaning, expressiveness, updating the figurativeness, etc. According to the results of the study, these functions are not always preserved when translated into Russian due to the peculiarities of the lexical and grammatical structure of the recipient language.

References

- Arsenteva E.F. Contextual use of phraseological units / E.F. Arsen-teva. – Kazan: Kazan State University, 2009. – 168 p.
- Fernando C. Idioms and Idiomaticity. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 168 p.
- Kunin A.V. English phraseology. – Moscow, 1970. – 288 p.
- Kunin A.V. English-Russian phraseological dictionary. – Moscow, 1984. – 944 p.
- Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English. – Oxford: Clarendon Press, 1998. – 338 p.
- Naciscione A. Phraseological Units in Discourse: towards Applied Stylistics. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.
- Paolini C. *Brisingr* (Inheritance; bk. 3) (I.A. Togoëva, Trans.). – Moscow, 2015. (Original work published in 2008) – 635 p.
- Paolini C. *Brisingr* (Inheritance; bk. 3). Alfred A. Knopf, New York, 2008. – 784 p.
- Paolini C. *Eldest* (Inheritance; bk. 2) (I.A. Togoëva, Trans.). – Moscow, 2014. (Original work published in 2005) – 880 p.
- Paolini C. *Eldest* (Inheritance; bk. 2). Alfred A. Knopf, New York, 2005. – 635 p.

Paolini C. Eragon (Inheritance; bk. 1) (I.A. Togoëva, Trans.). – Moscow, 2015. (Original work published in 2003) – 640 p.

Paolini C. Eragon (Inheritance; bk. 1). Alfred A. Knopf, New York, 2003. – 514 p.

Vinogradov V.V. Main types of phraseological units in the Russian language // Selected Works: Lexicology and lexicography. – 1977. – 118–161 pp.

Лебединская Екатерина Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет
УДК 8.81'42

**Специфика лингвистической архитектуры ироничного
возражения в метатекстовой рамке научно-популярного
гипермедиа текста**

*гипермедиа текст, научно-популярный медиадискурс, ирония,
возражение*

Современный гипермедиа текст представляется сложноорганизованным и поликомпонентным дискурсивным образованием, в котором наблюдается активное развитие научно-популярного сегмента, ориентированного на информирование о научных открытиях и комментирование вопросов соответствующего проблемного поля. Гипертекстовое пространство расширяет инклюзивный потенциал, онтологически присущий медиадискурсивным практикам, посредством интeриоризации в структурные элементы сетевых медиатекстов научного знания [Кожарнович 2021]. В научно-популярном гипермедиа тексте особым коммуникативным статусом обладает ироничное возражение, что обусловлено лингвистической природой речевого действия, а также тематической и технологической организацией исследуемого сегмента медиадискурса. Основой лингвистической идентичности речевого акта представляются доминирование комической целеустановки и стимулирование формирования и развития интерпретационных цепочек, которые определяют конструктивный потенциал ироничного возражения, направленного на критическое переосмысление действительности и структурирование картины мира реципиента. Когнитивная установка на комическое переосмысление внеязыковых ситуаций признается несвойственной новостным медиатекстам [Tsakona 2017] и моделям научной популяризации [Scotto di Carlo 2014]. Однако трансформация речевого акта возражения под влиянием иронических модальных смыслов отражает ключевые тенденции развития новостного гипермедиа текста [Дускаева, Щеглова 2019] и аккумулирует персуазивные возможности воздействия на адресата сообщения. Раскрытие сущности конфликтного начала медиатекстов, содержащих иронические речевые действия, считается перспективной проблемой современной медиалингвистики [Chernyshova 2021].

В научно-популярном гипермедиаэтексте ироничное возражение становится ключевым этапом создания и развития продуктивного научно-популярного диалога, что объясняется воздействующим потенциалом лингвистической архитектуры речевого действия. Цель настоящего исследования – посредством деконструкции метатекстовой организации сетевых научно-популярных медиаэтекстов, содержащих ироничное возражение, раскрыть сущностные аспекты лингвистической архитектуры речевого действия: 1) выявить «содержательные наслоения», являющиеся основой смысловой структуры речевого действия, 2) предложить набор критериев, в соответствии с которыми речевое действие в научно-популярном гипермедиаэтексте может быть признано ироничным возражением. Эмпирической базой исследования выступают более 100 медиаэтекстов сетевых изданий («ТАСС», «РИА Новости», «Наука и Жизнь» и др.), которые содержат сообщение или комментарий о научном исследовании, ставящем под сомнение объяснительный потенциал серотониновой теории депрессивного расстройства. В исследовании применен междисциплинарный подход – лингвопраксиологический метод медиалингвистики, который способствует изучению медиаэтекстов в синкретизме парадигматических и синтагматических связей [Дускаева 2014].

Анализ актуального эмпирического материала представляет собой вычленение каждого слоя смысловой структуры метатекстовой рамки медиаэтекста, содержащего ироничное возражение, и исследование его структурно-семантической организации. Подробно проанализируем один из примеров.

Хотя большинство обычных людей уверены в том, что причина депрессии в «химическом дисбалансе мозга», многие специалисты в последнее время всё чаще говорят, что представлять депрессию как сузубо химическую проблему — это сильно упрощать ситуацию.

Текстовый фрагмент включает информацию о точке зрения, которая требует, по мнению субъекта речи, критического переосмысления: *Хотя большинство обычных людей уверены в том, что причина депрессии в «химическом дисбалансе мозга».* Специфика номинации носителя позиции с помощью конструкции с неопределенной семантикой (*обычные люди*) и значимого отсутствия атрибутивной информации (напр., информации о профессиональном статусе) задаёт вектор интерпретации композитивного фрагмента как сомнительного и голословного суждения. Напротив, утверждение разделя-

емого автором научного воззрения осуществляется посредством логической аргументации: *Многие специалисты в последнее время всё чаще говорят, что представлять депрессию как сугубо химическую проблему — это сильно упрощать ситуацию.* Номинация носителей поддерживаемой автором точки зрения функционально ориентирована на фиксацию семантического признака 'профессиональной компетентности' и, как следствие, представлена лексикой с соответствующим смысловым потенциалом (*специалисты*). Основой противопоставления точек зрения становится несоответствие каузальных связей: причина – дефицит серотонина, следствие – прием антидепрессантов; причина – гораздо менее очевидна, следствие – выработка альтернативных подходов к лечению заболевания. Превосходство утверждаемого научного объяснения реализовано с помощью распространенного в научно-популярной дискуссии лингвокогнитивного механизма продуцирования комического смысла – чрезмерной примитивизации (*представлять депрессию как сугубо химическую проблему*). На основе результатов деконструкции метатекстовой рамки складывается представление о лингвистической архитектуре ироничного возражения в научно-популярном гипермедиаэтексте как многослойном и интерпретативно осложненном смысловом конструкте. Функциональное назначение ироничного возражения в метатексте заключается в столкновении разнофокусных научных воззрений и посредством создания комического эффекта подчеркивании превосходства точки зрения субъекта речи. Обширный критический потенциал ироничного возражения предопределяет доминирующее положение речевого действия в научно-популярной дискуссии.

В соответствии с выявленными содержательными наслоениями возможна выработка и логическая организация набора критериев, следование которым позволит квалифицировать высказывание в научно-популярном гипермедиаэтексте как ироничное возражение:

- высказывание включает информацию об утверждаемом и альтернативных объяснениях научного феномена;
- в высказывании наблюдается корреляция между отраженными точками зрения (соответствие / несоответствие / противоречие);
- в высказывании подчеркивается превосходство предлагаемой автором интерпретации; указание на несообразность альтернативной точки зрения осуществляется с помощью средств комического;
- высказывание содержит скрытые индикаторы иронии с целью маскировки возражения.

Таким образом, ироничное возражение в научно-популярном гипермедиа-тексте представляется поливекторным и многослойным образованием, что обусловлено возможностями архитектуры языкового феномена. Процесс деконструкции содержательных наслоений метатекстовой рамки способствует выработке целостного и логически организованного набора критериев, в соответствии с которыми речевое действие в научно-популярном гипермедиа-тексте может быть признано ироничным возражением. Предлагаемый спектр категориальных признаков отражает основные элементы лингвистической архитектуры ироничного возражения и может быть интерпретирован как основа лингвистической идентичности речевого действия. На основе результатов исследования можно заключить, что ироничное возражение обладает широким эвристическим потенциалом и, как следствие, становится смысловой доминантой продуктивного научно-популярного диалога.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 22-18-00184)

Литература

Дускаева Л.Р. Медиалингвистика в России: лингвопраксиологическая доминанта // Медиалингвистика. – 2014. – № 1 (4). – С. 5–15. URL: <https://medialing.ru/medialingvistika-v-rossii-lingvopraksiologicheskaya-dominanta/> (дата обращения: 15.09.2022).

Дускаева Л.Р., Щеглова Е. А. Комическое в речевой архитектуре новостного гипермедиа-текста // Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития. – 2019. – С. 268–273.

Кожарнович М.П. Медиатизация медицинского дискурса: способы, атрибуты и риски // Медиалингвистика. – 2019. – № 8 (4), 421–437.

Chernyshova T. Language mechanisms of building the ironic text and ways of their linguistic research (linguistic pragmatic aspect) // The European Journal of Humour Research. – 2021. – № 9 (1). – Pp. 57–73.

Scotto di Carlo G. Humour in popularization: Analysis of humour-related laughter in TED talks // The European Journal of Humour Research, 1(4), 81–93. – 2014.

Tsakona V. Genres of Humor // The Routledge Handbook of Language and Humor / Attardo S. (ed.). – 2017. – Pp. 489–504.

Лутфуллина Гюльнара Фирдваисовна
Антропова Анастасия Евгеньевна
Казанский государственный энергетический университет
УДК 811.111

Корпусный анализ репрезентации значения одновременности формой имперфекта прошедшего времени в английском языке

*одновременность, синхронность, симультанность,
английский язык*

Цель данной статьи состоит в определении потенциала временной формы имперфекта прошедшего времени английского в репрезентации одновременности. Материалом исследования послужили примеры Национального корпуса английского языка. В работе применялись методы компонентного анализа, интерпретационный метод. Актуальность данного исследования заключается в доказательстве гипотезы о том, что временные формы, преференциальные для глагольно-выраженной одновременности, могут выражать разные виды одновременности в зависимости от сочетания с другими формами. Объектом исследования является категория одновременности в высказываниях с предикатом в форме имперфекта.

Одновременность различных ситуаций предполагает сопряженность их временных интервалов и их репрезентацию в языке двумя предикатами [Плунгян 2003: 100]. Выражение ситуации на синтаксическом уровне представляет собой высказывание или субъектно-объектно-предикатный комплекс, согласно терминологии А.В. Бондарко [Бондарко 2002: 237]. В случае репрезентации двух ситуаций имеется ввиду полипредикативный комплекс, включающий уже более одного предиката. Часто вторая ситуация может выражаться неличными формами глагола – деепричастием или причастием.

Совпадение интервалов двух ситуаций. Предикат совместно с актантами актуализирует темпоральный и пространственный сегменты ситуации. Временная форма предиката определяет локализацию на оси времени. Совокупность объемов объекта и субъекта, выраженная предметными именами существительными, образует пространственный сегмент ситуации [Лутфуллина 2021: 3220]. Все эти компоненты образуют внутреннюю структуру высказывания или субъектно-объектно-предикатный комплекс, в большинстве случаев они

являются облигаторными. Временная локализация ситуации реализуется только на морфологическом уровне глагольными формами. В этом случае можно говорить об одновременности одной глагольно-выраженной ситуации и аналогичной другой.

Объем совпадения интервалов времени двух ситуации может быть различным: 1) полное совпадение и частичное совпадение, если речь идет о точечных и длительных значениях временных форм – *He did his work while I was typing my letter / Он доделал свою работу, пока я печатал письмо*; 2) ограниченное и неограниченное совпадение, если имеются пределы на оси времени, обозначенные моментом речи или другим моментов – *He was drawing and I was reading till 5 o'clock / До 5 часов он рисовал, а я читал*.

Совпадение интервала ситуации с локализатором времени. Обстоятельства места и времени являются внешними локализаторами относительно субъектно-объектно-предикатного комплекса и представляют собой неглагольные лексические средства репрезентации. Обстоятельство времени выражает интервал времени, с которым может совпадать интервал ситуации. В этом случае можно говорить об одновременности ситуации высказывания с внешне заданным интервалом времени.

Соотношение внешнего интервала, представленного локализатором времени, и интервала ситуации может также быть различным. Во фразе *Yesterday it was raining / Вчера шел дождь* соотношение интервалов *целый вчерашний день* и *какой-то промежуток дождливой погоды* можно трактовать по-разному: или как полное совпадение – *дождь шел весь день*, или как частичное совпадение – *дождь шел лишь какую часть дня*.

Рассмотрим совпадение интервалов двух ситуаций, одна из которых представлены предикатов в форме Past Continuous. Форма английского имперфекта прошедшего времени локализует ситуацию в интервале прошлого. Аспектуальное значение предполагает неограниченную длительность, то есть ситуация сохраняет свою актуальность в течение продолжительного неограниченного интервала времени. В учебниках английского языка функционал данный временной формы определяется как выражение двух одновременных, неограниченных ситуаций или как выражение неограниченной ситуации, одновременное с которой реализуется другая кратковременная ситуация.

Мы задали поиск высказываний с союзом *while* / *пока*, так как он является прототипическим для выражения одновременности и присоединяет обычно придаточное предложение, представляющее другую одновременную ситуацию. Предикатом главного предложения в нашем поиске по корпусу выступал глагол *to do* в форме Past Simple и Past Continuous.

1. ...then it must be a result of something that he was doing while reciting that was causing the problem / ...тогда это должно быть результатом того, что он делал во время своего заявления и это вызвало проблему [BNC]. ' And what *were you doing* while he was *listening* to all that?'/ И что ты делал, пока он все это слушал?» [BNC].... I *was seeing* with exactness what the English workman *was doing* while we were waiting to ascend / ... я точно видел, что делал английский рабочий, пока мы ждали подъема [BNC]. Высказывания, содержащие в своем составе *doing while* имеют 19 вхождений в корпусе для выражения одновременности с другим длительным действием, представленным той же формой имперфекта. В приведенных примерах (1) – (3) обе ситуации выражены предикатом в форме имперфекта и репрезентируют неограниченную во времени одновременность, локализованную в прошлом.
4. ' Repeat it, man!' he whispered hoarsely. Benjamin *did* while I *glanced* around. / «Повтори, чувак!» — хрипло прошептал он. Бенджамин сделал это, пока я осматривалась [BNC].
5. This he duly *did* while Eric and I were out flying kites / Это то, что он сделал, пока мы с Эриком запускали воздушных змеев [BNC].
6. ...they could not' nannick' about in school, even if they *did* while on the way there / ...они не могли «заморачиваться» в школе, даже если делали это по дороге туда [BNC].
7. India can develop without producing tonnes of CO 2, as the industrialised countries *did* while they were developing / Индия может развиваться, не производя тонны углекислого газа, как это делали промышленно развитые страны во время своего развития [BNC].

Высказывания, содержащие в своем составе *did while* имеют 9 вхождений в корпусе для выражения одновременности с другим длительным действием, представленным той же формой или формой имперфекта. В приведенных примерах (4) – (7) одна из ситуаций выражена предикатом в форме Past Simple.

В примере (4) оба предиката имеют одинаковую временную форму, что позволяет говорить о возможности выражения **неопределенной одновременности** формой Past Simple при доминирующей роли союза.

В примере (5) одна кратковременная ситуация, представленная формой Past Simple реализуется на фоне другой, выраженной имперфектом, что дает возможность утверждать **о частичной одновременности**.

В высказывании (6) внешний интервал времени *пути в школу* имплицитно определяется обстоятельством *on the way there*. Предикат выражает ситуацию, одновременную этому интервалу. Неглагольное выражение интервала времени позволяет классифицировать эту одновременность как **одновременность внешнему интервалу**.

В предложении (7) предикат в форме Past Simple выражает значение одновременности второму предикату в форме имперфекта, то есть речь идет опять **о частичной одновременности**.

Во всех случаях одновременность локализована в прошлом временном периоде в соответствии с темпоральным значением временной формы.

Таким образом, согласно данным корпуса английского языка, можно утверждать, что имперфект выражает преференцию к сочетанию с имперфектом с репрезентацией неограниченной одновременности, но ввиду различных комбинаторных возможностей реализует все виды одновременности.

Литература

Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. академия наук. Ин-т лингвистических исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.

Лутфуллина Г.Ф. Сравнительный анализ наречий одновременности в английском и татарском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, № 10, 2021. – Том 14. – С. 3219–3223.

Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.

[BNC] British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения 12.01.20).

Максименко Ольга Ивановна
Московский государственный областной университет
УДК 81'373

**Нарратив о «нарративе»
(корпусный квантитативно-семантический анализ)**

*нарратив, семантический сдвиг, медиа дискурс,
открытый дипломатический дискурс*

Понятие «нарратив» хорошо известно в гуманитарных науках – в философии, эпистемологии, психологии, социолингвистике, лингвистической теории рекламы, теории дискурса, собственно лингвистике [Labov 1972], и, видимо, именно по этой причине существует немало дефиниций данного понятия.

К.М. Шилихина предлагает следующую интерпретацию этого феномена: «Нарратив – самостоятельный и, заметим, популярный объект лингвистического и текстологического анализа. Причина такой популярности заключается не только в сложности самого объекта, но и в особой культурной значимости нарратива: это способ не только сообщить о некоторой последовательности событий, но и рассказать об имеющемся опыте, передать чувства и эмоции, связанные с описываемыми фактами» [Шилихина 2013: 59].

Объединяющей составляющей дефиниции данного понятия можно считать представление о нарративе, как повествовательном тексте (в широком понимании этого слова), основной функцией которого является донесение информации реципиенту. Однако если обратить внимание на медийный дискурс первых двадцати лет XXI в., то легко увидеть, что в значении слова/понятия/термина «нарратив» происходит в определенном смысле семантический сдвиг, одной из причин которого, по нашему мнению, является значительный рост частоты употребления данного слова в медийной (и не только) среде.

Известно, что частота употребления слова в тексте коррелирует с его полисемией, а именно, реализованная полисемия слова равна корню квадратному из его частоты. Данную закономерность установил Дж. К. Ципф еще в середине XX в. Тем самым, можно предположить, что, если слово вошло в узус разных дискурсов и его частота, вызванная этим процессом, растет, семантический сдвиг в значении этого слова неизбежен. Кроме того, медийный дискурс формирует

своего рода моду на слова, которыми нередко становятся междисциплинарные научные термины, например: *парадигма*, *дискурс* и пр., в последнее время в это множество вошел и термин «нарратив». Данные слова становятся своего рода «речевыми маркерами», обозначающими принадлежность говорящего к определенному социальному кругу и подвышающими дискурсивный статус говорящего, как человека, владеющего сложной и нередко непонятной широкой аудитории терминологией.

Для проверки высказанной гипотезы был сформирован запрос в Национальный корпус русского языка (газетный корпус, 218 документов, 297 искомых лексем), анализ вхождений позволил выделить следующие значения слова «нарратив»:

Пример 1: «С нефтью еще сложнее – сейчас по ее поводу есть два противоположных **нарратива**. [Анатолий Чубайс предлагает реформу Налогового кодекса // Ведомости, 2021.02]

Нарратив – точка зрения

Пример 2: «Владимир Путин пустил по ветру корыстные западные **нарративы** о России как угасающей державе и любой сохраняющийся скептицизм по поводу его способности занять достойное место на мировой арене», — говорится в статье. [WSJ: Путин заставил Запад жить по своим правилам]

Нарратив – рассказ

Пример 3: «В большевистском героическом **нарративе** они превратились в аналогов рыцарей Круглого стола или супергероев из Вселенной Marvel: костюмированные секретные личности, обладающие сверхспособностями». [Л.А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок. М.: Молодая гвардия, 2017]

Нарратив – повествование

Пример 4: «Обнародованные **нарративы** имели односторонний, пропагандистский характер» [Украинский телеканал показал пресс-конференцию Путина и был наказан //Лента.ru, 2020.12]

Нарратив – текст

Пример 5: «По прогнозам научно-исследовательского центра проблем интеграции стран-участниц Евразийского экономического союза «Союзный **нарратив-50**», через 30 лет центр мирового развития и экономического роста переместится в Юго-Восточную Азию, изменив баланс сил в Евразии» [Союз нерушимый республик свободных // Парламентская газета, 2020.12]

Нарратив – смысл (согласно интерпретации авторов проекта СОНАР-50, «фабрики союзных смыслов»)

В публичных выступлениях открытого дипломатического дискурса слово **нарратив** имеет высокую частотность, став едва ли не обязательным его маркером:

Пример 6: «Такая же «культура отмены» наблюдается и в сегодняшнем **нарративе** относительно темы ядерного оружия» [Пресс-конференция С.В. Лаврова 25.09.22 по итогам ГА ООН https://www.mid.ru/ru/press_service/video/view/1831220]

Нарратив – постоянно повторяющиеся высказывания

Пример 7: «... Несмотря на это нам сегодня пытаются навязать совершенно иной **нарратив** про российскую агрессию как первичную причину всех бед». [Выступление С.В. Лаврова в Совете Безопасности ООН 22.09.22 // <https://www.mid.ru/1830851/>]

Нарратив – мнение

Безусловно, приведенные примеры не покрывают весь диапазон изменений оттенков смысла и семантических сдвигов, происходящих в настоящее время с данным понятием, однако, налицо общая тенденция: ёмкое междисциплинарное понятие, семантика которого имеет размытые границы, становится частотным отчасти именно по этой причине – сохраняется доминантная интегральная сема, составляющая ядро смысла понятия, а диапазон интерпретаций периферийных сем расширяется за счет увеличения частотности использования понятия в дискурсе. Мода (как термин лингвостатистики) способствует закреплению этого явления.

Литература

Шилихина К.М. Иронический нарратив: особенности структуры текста // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – №1. – С. 59–63.

Labov W. Language in the Inner City: studies in the black English vernacular. – Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972. – 412 p.

Языковые контакты и межкультурная интерференция

билингвизм, бикультурализм, интерференция

Языковые контакты интересовали ученых с давних пор. У. Вайнрайх говорил, что «два или несколько языков находятся в контакте, если ими попеременно пользуется одно и то же лицо» [Вайнрайх 1979: 22]. Возникает вопрос, можно ли пользоваться двумя языками дискретно и гарантировать невмешательство одной языковой системы в другую. В контексте учебного двуязычия это не представляется возможным. Так, М. Swan в издании «Learner English» приводит обширный анализ типичных фактов отклонения от норм английского языка, совершаемых в ситуации учебного двуязычия носителями других языков. Автор объясняет все отклонения от нормы влиянием родного языка на изучаемый [Swan 2001].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем ситуацию с позиции естественного билингвизма, когда люди оперируют двумя языками как родными. Очевидно, что языки и лингвокультуры активно взаимодействуют в рамках одной языковой личности. В качестве примера приведем билингвизм жителей Марокко, которые владеют двумя языками – арабским и французским. Е.В. Кашкина, проведя исследование особенностей языковой интерференции во французском языке марокканских билингвов, отмечает, что «французский язык обогащается арабизмами, региональными реалиями, воспринимает грамматический строй и фонологическую специфику языка иной структуры, т. е. подвергается интерференции» [Кашкина 2020:108].

Любопытно, что интерференции подвергается не только французский язык марокканских билингвов, но и арабский диалект, на котором говорят в Марокко. Как пишет С.Х. Кямилев, «картина лингвистического описания Марокко будет неполной, если не принимать в расчет французский и испанский языки, оказавшие заметное влияние на лексический состав современного марокканского диалекта. Эти языки употребляются в Марокко весьма широко (особенно в центральных городах)» [Кямилев 1968: 16]. Действительно, марокканский диалект арабского языка – это настоящая мозаика, состоящая

из арабских, берберских, французских, испанских, португальских слов. Кроме того, марокканцы очень часто могут начать высказывание на французском языке, а закончить на местном диалекте. Случается, что разговор начинается на арабском языке, а затем неожиданно в поток арабской речи вклинивается французское слово, затем разговор продолжается по-арабски. Мы задались вопросом, почему марокканские билингвы так активно смешивают языки.

Марокканский лингвист M. Ennaji в работе «Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco» пишет, что существует тесная взаимосвязь между выбором определенного языка и отношением говорящего к нему. Несмотря на то, что французский язык в Марокко имеет негативную колониальную коннотацию, он играет огромную роль в жизни общества. Классический арабский язык наряду с французским используется в контексте делового общения, диалект – во всех остальных контекстах. Что касается смешения языковых кодов, автор отмечает, что, согласно его исследованиям, этой привычкой обладают 70% респондентов-билингвов. Существует несколько возможных причин подобного переключения: во-первых, недостаточная степень владения языками, во-вторых, лингвистическая креативность и юмор. Очень часто такое переключение наблюдается в телевизионных комедиях. Несмотря на то, что это явление оценивается негативно с точки зрения лингвистики, оно является неотъемлемой частью мультилингвальной панорамы Марокко. Многие лингвисты рассматривают это явление как признак недостаточной языковой компетенции. Однако автор утверждает, что даже высокообразованные марокканцы часто переключаются с языка на язык. Причина, по видимому, кроется не столько в мультилингвальности, сколько в мультикультуральности жителей Марокко [Ennaji 2005].

Очевидно, что вопрос об активном функционировании межъязыковой интерференции включает в себя необходимость научного осмысления феномена билингвизма с позиции «живого знания». Психолингвистический ракурс, по нашему мнению, позволяет наиболее продуктивно описать «эволюцию любого национального восприятия» [Зубкова 2008: 132].

Межъязыковая и межкультурная интерференция порождает различного рода девиации, т.е. отклонения от нормы. А.А. Залевская называет ошибку «инструментом научного исследования», а также «продуктом индивидуального творчества» [Залевская 2009: 18]. В этом контексте стоит особо отметить, что за каждой ошибкой кроется

целый комплекс речемыслительных процессов, опирающихся не только на языковую компетенцию, но и эмоциональный опыт субъекта речевой деятельности. Обращаясь к примеру билингвизма жителей Марокко, уточним, что система арабского языка является доминантной и обуславливает явление интерференции на всех уровнях, включая дискурсивный. Например, в арабском языке не существует местоимения, которое бы применялось аналогично русскому «Вы» или французскому «vous» в ситуации формального общения. В рамках делового разговора на французском языке марокканцы часто могут обратиться к собеседнику на «ты», делая это неосознанно под влиянием системы L1, тем самым нарушая нормы формального стиля общения в системе L2: «*Monsieur, comment tu trouves mon rapport?*» вместо «*Monsieur, comment trouvez-vous mon rapport?*».

Резюмируя сказанное выше, считаем возможным подчеркнуть, что направление исследования интерференции представляется весьма перспективным и продуктивным для развития. В настоящее время актуальность изучения языковых и культурных контактов является неоспоримой ввиду глобальных интеграционных процессов в современном мире. Материалы исследований в этой области помогут расширить традиционное видение межкультурной коммуникации и углубить её научное понимание в сравнительно-сопоставительном аспекте анализа языковой системы.

Литература

Вайнрах У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования (перевод с английского языка и комментарии Ю.А. Жлуктенко). – Киев, 1979.

Кашкина Е. В. Особенности языковой интерференции во французском языке марокканских билингвов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 4. – С. 107–114.

Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. – Институт языкознания РАН. – 2009. – № 9. – С. 6–22.

Зубкова О.С. Медицинская метафора как результат культурной фиксации в медицинской терминологии // Вестник ЛГУ имени

А.С. Пушкина. – Научный журнал. – Серия Филология. – 2008. – № 5 (19). – С. 127–135.

Кямилев С.Х. Марокканский диалект арабского языка. – М.: Издательство «Наука». – 1968.

Ennaji M. Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco. – Springer, 2005.

Swan M., Smith B. Learner English Second Edition. – Cambridge University Press, 2001.

Структурные особенности корпоративного блога как жанра виртуальной коммуникации

*блог, виртуальная коммуникация, жанр, структура,
корпоративный блог*

Настоящая статья посвящена рассмотрению структурных особенностей корпоративного блога. Материалом исследования послужили англоязычные корпоративные блоги. Для современной лингвистики актуально исследование жанрообразующих признаков блогов в виртуальном дискурсе, которые обладают специфическими особенностями. Сегодня виртуальное общение является доминантным в современном лингвосообществе. Исследование структурных и лингвистических особенностей блогов вызывает особый интерес у лингвистов и социологов, так как эта сфера речевой деятельности постоянно меняется и быстро реагирует на изменения социальной среды в целом, которая, в свою очередь, формирует правила речевого общения.

В настоящее время виртуальная коммуникация является доминантной в современном лингвосообществе, что обусловлено стремительным развитием IT-технологий и популярностью виртуального общения. Появление информационных технологий привело к некоторым изменениям языка, обслуживающего эту сферу. Виртуальной коммуникации характерно жанровое разнообразие. Наиболее популярными из них являются форумы, веб-сайты, видеоконференции, домашние книги, доски объявлений, чаты, электронные письма, гостевые книги. Для того или иного жанра свойственны языковые и структурные особенности и признаки, поскольку подлинным языком виртуального сообщества является естественный язык массовой аудитории.

Существует большое количество классификаций блогов, согласно разным критериям: возрастному, языковому, гендерному, авторскому и техническому. Контент играет ключевую роль в формировании блога и его дальнейшего успеха. «Контент – это любое информационно значимое (содержательно) наполнение информационного

ресурса – тексты, графика, мультимедиа – вся информация, которую пользователь может загрузить на диск компьютера с соблюдением соответствующих закономерностей» [Скребнев 1985: 21].

Необходимо отметить, что есть некоторые трудности в определении жанра блога. Виртуальная коммуникация представляет собой смешение элементов устного и письменного общения. Многие лингвисты относят блог к эпистолярному жанру. С лингвистической точки зрения, блог – это жанр, для которого характерны как монологические, так и диалогические высказывания, метатекст. Стиль, язык и жанровые особенности блога зависят от его тематики и целевой аудитории. Блогу свойственна высокая степень диалогичности, поскольку читатели могут дискутировать с автором блога и читателями.

Говоря о структуре корпоративного блога, мы хотели бы отметить, что структура блога состоит из двух основных частей – постингов, сообщений, размещаемых автором блога, и комментариев пользователей. Зачастую постинги и комментарии размещаются в левой части страницы, а справа есть место для дополнительной информации. В корпоративных блогах такой информацией обычно являются ссылки на самые популярные постинги среди пользователей блога, а также архив сообщений в хронологическом порядке.

Отличительными признаками корпоративного блога являются интерактивность широкое использование видео, аудио и графических элементов, полилогичность, конфликтность и стремление к оригинальности языкового выражения.

Оценочность выступает важным жанровым признаком корпоративного блога и всегда имеет место во время общения в блогах. Обсуждая какую-либо проблему, коммуникант может поддержать одних читателей и высказать мнение, отличное от других.

Корпоративный блог – это интернет-журнал компании, который необходим для обратной связи с целевой аудиторией: клиентами, партнерами, сотрудниками.

Корпоративный блог носит смешанный характер: с одной стороны, он необходим для сотрудников компании, с другой – ориентирован на внешнюю целевую аудиторию. Как правило, корпоративный блог ведут сами сотрудники компании, что входит их обязанности. Сообщения и посты в корпоративном блоге содержат информацию об услугах компании и направлены на продвижение товаров и услуг на рынке. Они в большей степени направлены на побуждение чита-

телей и их обратную связь. Зачастую в корпоративных блогах встречаются посты, не относящиеся к услугам компании, но прямо или косвенно упоминающие о них.

Основным содержательным элементом корпоративного блога являются посты, короткие записи временной значимости в обратном хронологическом порядке, размещаемые автором. В структуре корпоративного блога также есть комментарии пользователей к постам; навигационные компоненты – поиск по сайту; календарь для поиска публикаций; ссылки на другие блоги по схожей тематике; подписка на обновления по электронной почте; архив сообщений; теги; ссылки на самые популярные посты среди посетителей блога; рекомендации блоггеров о том, какой пост заслуживает особого внимания. Дизайн, логичность изложения мыслей и контент – основные составляющие корпоративного блога. Интересным является тот факт, что общение в корпоративных блогах представляет собой некую «цепочку» – из поста блог превращается в диалог между пользователями, а затем и в полилог. При этом комментарии пользователей зависят не от самого поста, а от комментариев, оставленных ранее. Этот жанровый признак характерен для всех корпоративных блогов.

Анализ содержательных и лингвистических особенностей корпоративных блогов позволяет сделать вывод о том, что изучение блогосферы как специфической среды виртуальной коммуникации является одним из наиболее прогрессивных направлений современной лингвистики. «Это вызвано научным осмыслением вопросов, связанных с разновидностями блогосферы, ее целями, структурой, специфическими средствами языкового оформления, поскольку данная коммуникативная интернет-среда приобретает сейчас особую социальную значимость, обусловленную вовлеченностью в нее широких общественных слоев и необходимостью теоретического осмысления адекватности языка корпоративного блога как инструмента рекламы товаров и услуг в бизнес-коммуникации» [Касьянова 2015: 13]. В корпоративном блоге отражены разные сферы профессиональной деятельности компании. Постоянная актуализация информации способствует более детальному изучению языковых особенностей. Несмотря на жанровое разнообразие виртуальной коммуникации, корпоративный блог, функционирующий в поликультурном коммуникативном пространстве, поддерживает свой статус самостоятельного жанра.

Литература

Касьянова Н.В. Лингвокультурологические особенности корпоративного блога как жанра интернет-коммуникации: на материале английского и русского языков: специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Касьянова Наталия Владимировна. – Майкоп, 2015. – 23 с.

Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику / Ю.М. Скребнев; Под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1985. – С. 21.

Меньшакова Надежда Николаевна
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
УДК 811.134.21

Категория таксиса в испанских пословицах

испанский язык, пословица, категория таксиса

Объектом данного исследования является категория таксиса в испанских пословицах. В работе изучаются способы репрезентации таксисных отношений в испанских пословицах и способы трансляции таксисных отношений при переводе. Материалом исследования послужили испанские пословицы, в которых находит отражение грамматическая категория таксиса.

Под таксисом мы понимаем временную связь между предикативными единицами в высказывании, то есть берём за основу то узкое толкование, которое рассматривалось в работах Р. Якобсона и Ю.С. Маслова. Наряду с понятием таксиса в своём исследовании мы используем термины «зависимый и независимый таксис», отображающие сопряженность действий во времени [Архипова 2020].

В результате анализа в испанских пословицах были выявлены конструкции, в которых реализуются таксисные отношения одновременности и разновременности. Так, в испанском языке широко известны так называемые связные и абсолютные инфинитивные и герундиальные обороты. В них актант действия, выраженного инфинитивом или герундием, является грамматическим субъектом всего предложения. Рассмотрим эти конструкции.

Al + Infinitivo. Всегда выражает одновременность действия.

Al freír será el reír. Букв.: «При жарке будет и смех» (Ср. «Хорошо смеется тот, кто смеется последним»).

Al hacer temblar, y al comer sudar. Букв.: «Делая трясись, ешь – потей». Действия, выраженные глаголами в рассматриваемых конструкциях, одновременны с действиями предикатных глаголов.

Al lavar saldrá la mancilla. Букв.: «При стирке пятно покажется» (Ср.: «Тайное всегда становится явным»).

Al comer de los tocinos, cantan padres y hijos, al pagar sus a llorar. Букв.: «Уплетая бекон, поют родители и дети, оплачивая – плачут».

Antes de + Infinitivo. Эта конструкция выражает одновременность, описывает действие, являющееся следующим по отношению к действию, названному сказуемым:

Antes de hacer nada, consúltalo con la almohada. (Букв.: «Прежде чем что-то сделать, посоветуйся с подушкой») (Ср.: Утро вечера мудренее).

Después de + Infinitivo. Выражается одновременность действия. Инфинитив называет действие, происходящее после действия, выраженного сказуемым.

Después de beber, cada uno dice su parecer. Букв.: «Выпив, каждый высказывает свое мнение» (Ср.: Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке).

Después de comer, ni un sobre leer. Букв.: «Поев, нельзя читать даже текст на конверте».

Después de pera comer, bebe vino si no quieres fenecer. Букв.: «Съев грушу, сразу пейте вино, если не хотите умереть».

С помощью разных предлогов: **a, con, de, hasta, por u др. u Infinitivo** выражаются различные обстоятельственные отношения: уступка, причина (следствие), образ действия, цель, условие, и представляются различные виды последовательности действий.

A + Infinitivo со значением условия выражает предшествование действия:

A bien obrar, bien pagar. Букв.: «Хорошо поработаешь, хорошо заплатят».

A mucho hablar, mucho errarle. Букв.: «Кто много говорит, тот много ошибается».

Quien toma, a dar se obliga. (Букв.: «Кто берет, тот обязуется отдавать»).

Hasta + Infinitivo называет предел действия, определяемого другим действием, и выражает одновременность действия:

Comer hasta enfermar y ayunar hasta sanar. Букв.: «Ешьте, пока не заболите, и поститесь, пока не исцелитесь».

El buen saber es callar, hasta ser tiempo de hablar. Букв.: «Мудро промолчать, пока не пришло время говорить».

Por + Infinitivo называет причину и цель, и выражает одновременность действия, его следование:

Por bien estar, mucho se ha de andar. Букв.: «Для того, чтобы быть здоровым, нужно много ходить». *Por hablar poco, nada se pierde.* Букв.: «Мало разговаривая, ничего не теряешь». *Por ser leal padezco mal.*

Букв.: «За верность я страдаю». *Por dar limosna, no se venda la bolsa.*
Букв.: «Чтобы подавать милостыню, не продавайте свою сумку»).

В самостоятельных инфинитивных оборотах инфинитив выражает независимое действие, логически связанное с действием всего предложения. Эти предложения образуются с помощью предлогов (*al, por, de* и др.). Они также имеют семантику обстоятельственных предложений времени, причины или придаточных условных предложений: *Al freír de los huesos lo veréis.* («Увидишь, когда прожжешь дырки»).

В абсолютной конструкции с герундием, где он имеет собственное подлежащее, занимающее по отношению к нему место постпозиции, выражается одновременность действий.

Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma. Букв.: «Как только говорят о короле Рима, он заглядывает в дверь».

Абсолютный причастный оборот часто используется с предлогами *después de, una vez, hasta.*

Después de:

Bien canta Marta, después de harta. Букв.: «Хорошо поет Марта после того, как наестся». Разновременность, следование действия.

Una vez:

Una vez que me arremangue, toda me ensucie. Букв.: «Как только я закатываю рукава, я весь пачкаюсь». Разновременность, непосредственное предшествование действия.

Hasta:

Hasta que es padecido, el mal no es conocido. Букв.: «До тех пор, пока ты не страдаешь, зла ты не знаешь». Разновременность, предшествование действия. (El) *Bien no es conocido hasta que es perdido.* Букв.: «Добра не понимаешь, пока его не потеряешь». Разновременность действия.

При анализе испанских пословиц было выявлено, что отношения разновременности встречаются в испанских пословицах чаще, чем отношения одновременности. Зависимый таксис, для которого характерно отсутствие независимости одного из компонентов предикативного комплекса, выражается в испанском языке не столь разнообразными способами, чем независимый таксис. Независимый таксис используется в анализируемом материале во много раз чаще, чем зависимый. Специфика испанского языка заключается в том, что инфинитив появляется в различных конструкциях с предлогом, характеризующихся широким диапазоном значений за счет последнего.

Литература

Архипова И. В. Базовые характеристики функционально – семантической категории таксиса / И. В. Архипова // Вестник Таджикского национального университета. Серия: филологических наук. – 2020. – № 1. – С. 80–87.

Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А. В. Бондарко. – [2-е изд.]. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 348 с.

Митрофанова Ирина Александровна
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, факультет журналистики
УДК 81-2

Трудности перевода настольных игр

локализация, перевод, настольные игры, трудности перевода

Термин «локализация» стал широко употребим сравнительно недавно. Многие исследователи, например Б. Эсселинк, В.Г. Якунина, отмечают, что понятие «локализации» пришло из сферы бизнеса и международных отношений и связано с понятиями «национализации» и «глобализации» [Якунина, Шевченко 2017]. Об этой версии подробно пишет Мигель Берналь-Мерино в книге «Translation and localization in Video Games». Согласно ему, слово «локализация» было зафиксировано в Оксфордском словаре в 1813 году, но широко употребим термин стал только в конце 1970-х, когда международные рынки начали активно развиваться и компании вышли с национального на глобальный уровень. Появилась необходимость в разработке продуктов, которые могли бы удовлетворить вкусы взыскательной зарубежной аудитории и их «интернационализации».

На сайте Международной ассоциации стандартизации в области локализации дано следующее определение: «Локализация – процесс лингвистической и культурной адаптации продукта для целевого лингвотопа (страны, региона или языка), где этот продукт будет использоваться и продаваться» [Якунина, Шевченко 2017]. Слово «лингвотоп» (locale/local) включает в себя одновременно и сам язык перевода, и все страны, регионы, области и прочие географические наименования, где проживает целевая аудитория носителей языка перевода.

Мигель Берналь-Мерино [Merino 2014] соглашается с термином, введенным Бертом Эсселинком и указанным на сайте Международной ассоциации стандартизации в области локализации. Однако он уточняет, что в локализации акцент делается на восприятии продукта в целом, и не обязательно сохраняет национальную идентичность культуры, породившей его. «Восприятие продукта важнее, чем его происхождение» – пишет Мигель Берналь-Мерино. Он вводит свое

определение термина «локализация», согласно которому «локализация – это процесс работы над продуктом с лингвистической и культурной, а также с технической и юридической точек зрения, соответствующих целевой стране и языку».

Очевидно, что локализация включает в себя перевод, однако это понятие гораздо шире. Берт Эсселинк насчитывает до четырнадцати этапов в процессе осуществления локализации и только один из них – это перевод [Esselink 2000]. Часто процесс локализации требует от переводчика не только высоких языковых навыков, но и определенного языкового чутья, культурной эрудированности и чуткости к тексту. Локализация может прибегать к адаптации экстралингвистических особенностей текста: менять размеры текста, цвет, его расположение на странице, использовать другие шрифты – практически верстать текст заново, для того чтобы целевой аудитории было проще его воспринимать, и был четче понятен заложенный посыл. Также продукты часто претерпевают изменения, чтобы соответствовать культурным и социальным нормам страны, для которой осуществляется локализация.

Обсуждая специфику перевода настольных игр, корректнее будет употреблять термин «локализация». Настольная игра – вид игр, ключевой особенностью которых является наличие физических объектов, с которыми нужно взаимодействовать согласно правилам, чтобы одержать победу. Существует несколько классификаций настольных игр. Самая часто употребляемая классификация – по основной механике, использующейся в процессе. От типа механики зависит объем элементов, требующих особого внимания переводчика.

Многие объекты, использующиеся в игре, содержат текст, который нужно перевести. Так, локализации могут потребовать карточные колоды, надписи на жетонах, тайлах и игровом поле. Особое внимание стоит уделить переводу правил. Они могут быть различного объема и степени подробности – но именно их перевод является самым важным текстом, который нужно локализовать. Иногда в настольной игре могут быть дополнительные книги с сопроводительными историями, дневниками игровых персонажей, которые чаще всего представляют собой художественный текст.

Перевод правил игры заслуживает особенного внимания, потому что именно от его адекватности зависит восприятие реципиентом настольной игры. Правила можно отнести к инструктивным текстам,

так как чаще всего читающий их человек преследует одну цель: получить информацию о том, как правильно взаимодействовать с предметом. Некоторые исследователи [Grossmann 2002], например С. Гроссманн, сопоставляют перевод правил настольных игр с кухонными рецептами или инструкциями по эксплуатации. Как рецепты, правила игр регламентируют четкую последовательность шагов, которые нужно выполнять для достижения необходимого результата (победы в игре), как инструкции по эксплуатации, правила настольных игр описывают процесс использования объекта, и как решать возможные проблемы. Кратко правила можно описать формулой «Если произошло определенное событие, то нужно сделать то-то», что также подчеркивает их инструктивную природу.

Правила не должны быть перегружены синтаксическими структурами. Настольные игры чаще всего выполняют досуговую функцию, и правила обычно читаются в неформальной обстановке, которая не предполагает вдумчивого чтения и анализа. Качественный перевод должен быть простым и естественным.

Составители правил часто стараются визуализировать информацию, добавляя в текст поясняющие изображения, примеры игровых партий, таблицы, схемы. Переводчику стоит отнестись к ним внимательно, потому что игроку зачастую проще воспринимать информацию в сжатом и наглядном виде.

В правилах часто встречаются символы, указывающие на важные моменты или вариации использования одних и тех же механик. В конце правил обычно перечислены все символы и даны их расшифровки.

В правилах широко используются пассивные и инфинитивные конструкции, а также безличные предложения и сложноподчинительные предложения условного типа. Широко употребляются модальные глаголы и обращения к игроку.

Некоторые настольные игры в жанрах фэнтези или научной фантастики характеризуются использованием большого количества терминов и технической лексики. Также в них часто встречаются описания реалий, теоретически возможных, но практически неосуществимых в наше время – квазиреалий. Согласно Е.М. Божко, квазиреалии – это «придуманные языковые единицы, служащие для описания альтернативного мира, его природы, традиций, культуры, населения» [Божко 2011]. Для определения реалий вымышленного мира, авторы придумывают неологизмы, которые часто называют квазитерминами, большинство из которых являются универбами. Например, часто

встречающееся в научно-фантастических играх слово *starbase* является универбом. На русский язык оно переведено с помощью расширительного синонимического перевода как «космическая база».

В правилах термины и квазитермины встречаются очень часто. Традиционно, существует несколько способов их перевода: поиск эквивалента, описательный перевод, калькирование, поиск аналогов и синонимические замены. Большинство терминов имеют устоявшиеся соответствия в разных языках, поэтому для их перевода стоит обратиться к специализированному словарю.

По причине популярности любительских переводов и из-за большого количества авторских неологизмов возникает еще одна переводческая проблема: популярность транскрипции. Транслитерация применяется намного реже, чаще всего переводчики передают именно звуковой облик слова. Локализаторы нередко сталкиваются с ситуацией, когда адекватный и эквивалентный вариант кажется чуждым реципиенту из-за популярности и привычности транскрибированного варианта. В таких ситуациях часто приходится подстраиваться под целевую аудиторию и жертвовать смыслом слова, сохраняя его оригинальный облик. Например, участок игрового поля шестиугольной формы часто называют гексом, что является усеченной формой английского слова *hexagon*. Слово «гекс» стало настолько популярно среди любителей настольных игр, что попытки переводчиков назвать его как-то иначе (использовались варианты «сегмент», «поле», «шестигранник») успеха не имели. Слово «тайл», происходящее от английского *tile* (плитка), стало очень широким понятием, обозначая фактически любое небольшое изображение, несущее определенный смысл и используемое для осуществления игровых механик: жетон, маркер, часть поля. Изначальное значение – лист с напечатанным ландшафтом или иными деталями игрового поля – генерализировалось и слово «плитка» больше не может использоваться в качестве перевода.

Локализация настольных игр – сложный и трудоемкий процесс, при котором переводчику нужно быть крайне внимательным и аккуратным, чтобы не допустить ошибки или неточности. Важно учитывать целевую аудиторию и жанр переводимого продукта, а также лингвистические и стилистические особенности текста. В произведениях жанра научная фантастика часто встречаются термины, квазитермины, авторские неологизмы – задача переводчика заключается в адекватном переводе их на требуемый язык. Основные трудности

для переводчика представляет широкое распространение устоявшихся калек и транскрипций, а также технические сложности, связанные с аббревиацией, сокращениями и необходимостью следить за объемом и размещением текста на картах и листах, чтобы сохранить верстку оригинала.

Литература

Божко Е.М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 3.

Введение в глобализацию / Ассоциация стандартов локализации (LISA). – URL: <https://web.archive.org/web/20030224160200/http://www.lisa.org/info/faqs> (дата обращения: 02.04.2022).

Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Издательство Московского университета, 2007.

Сумерки империи. Четвертая редакция // Тесера: путеводитель по настольным играм. – URL: <https://tesera.ru/game/twilight-imperium-fourthedition/> (дата обращения: 02.04.2022).

Шурлина О.В. Трудности «локализации» как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1.

Якунина В.Г., Шевченко Е.В. Лингвоиндустрия: локализация и перевод // Наука без границ. – 2017. – № 6 (11).

Eclipse: New Dawn for the Galaxy // Тесера: путеводитель по настольным играм. – URL: <https://tesera.ru/game/Eclipse-New-Dawn-for-the-Galaxy/> (дата обращения: 02.04.2022).

Esselink B.A. Practical guide to localization – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company – 2000.

Grossmann S. Die Textsorte «Spielanleitung»: Eine textgrammatische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lehrwerken // In German as a Foreign Language (gfljournal). – 2002. – С. 66–103.

Merino M.B. Translation and localization in Video Games – Roehampton University, London, 2014.

Михалькова Надежда Васильевна
Минский государственный лингвистический университет
УДК 811.581'37+811.581'35

Гиперо-гипонимия в системе китайского иероглифического письма (на материале предметных имен)

*гиперо-гипонимия, иероглиф, письмо, китайский язык,
предметное имя*

Гиперо-гипонимические отношения, пронизывающие лексическую систему разных языков мира и ставшие предметом исследования немало количества лингвистов [Апресян 1974, 1: 235; Miller 1991: 89; Уфимцева 2004: 134], являются также неотъемлемой характеристикой и китайской языковой системы [Гэ 2001: 51].

Общеизвестно, что наличие гиперо-гипонимических отношений имеет место тогда, когда в семантике связанных отношениями включения слов обнаруживаются схожие семантические признаки, составляющие одно из сравниваемых значений, и дополнительные признаки, отличающие одно значение от другого [Харитончик 1992: 86]. Насколько данная характеристика находит отражение не только в лексической системе, но и в китайской графике, и каким образом происходит репрезентация родо-видовых категорий в системе китайского письма – и является предметом настоящего исследования.

Одним из первых на специфику отражения гиперо-гипонимии в иероглифике обратил внимание отечественный синолог О.М. Готлиб [Готлиб 2020: 91], обозначив данную проблему отдельным термином – грамматологическая гипергипонимия. На материале номинаций химических символов (氢 — водород, 氙 — криптон, 氦 — гелий, 氖 — неон, 氧 — кислород, 氟 — фтор, 氮 — гелий и др.) Олег Маркович доказывает облигаторность включения в сложную логограмму графемы-гиперонима 金 ‘металл, золото’ в качестве родового маркера элемента, который относится к металлам, а также 石 ‘камень’ – для номинации кристаллов различного вида.

Подчеркивается также, что данная закономерность достаточно универсальна для китайской письменной системы. Примером тому могут служить также эквонимы, объединенные общей семой «болезнь», они включают, соответственно, морфограмму 疒 ‘болезнь’. Обязательным компонентом всех логограмм с родовым значением

«одежда» будут знаки 衣(衤) 'одежда' или 革/皮 'кожа'; названия рыб в качестве обязательной составляющей имеют в своем составе логограмму 鱼 'рыба', деревья – логограмму 木 'дерево' и др. [Готлиб 2020: 91].

В то же время, анализ только системы детерминативов (не учитывая производные знаки) показывает, что в основе выбора смысловых компонентов иероглифов лежит не только и не столько категориальная, родовая принадлежность понятия, сколько релевантная характеристика описываемого представления. Это детерминирует достаточно большое число несоответствий, если говорить о зависимости «смысловый компонент–гипероним↔ обозначение родового понятия». Так, например, в состав иероглифов, обозначающих процессы различного типа, включается детерминатив 扌 'рука', поскольку данная часть тела отражает инструмент как наиболее значимую характеристику выполняемого действия (см. 捞 'брать, хватать', 捏 'брать в щепоть, зажимать в руке', 捉 'брать в руки, хватать', 捧 'брать обеими руками', 摔 'хватать, брать рукой, зажимать', 掺 'держат, брать, хватать', 揽 'брать в руки, хватать, захватывать', 援 'брать, хватать' и др.).

Отметим также, что номинации процессов в целом не подчиняются закономерности, установленной ранее относительно категориального компонента и его репрезентации в знаках–обозначениях химических веществ. Так, наиболее часто при описании процессов в иероглифике китайского языка в качестве смыслового компонента выбирается или 1) инструмент, с помощью которого производится действие (扌 'рука', 口 'рот'), или 2) субъект производимого действия (人 'человек', см. 仂 'стараться', 任 'справляться', 伉 'противостоять; сопротивляться', 伤 'ранить', 仆 'погибнуть, умереть', 化 'рождаться, появляться', 伐 'хвастаться', 伤 'печалиться', 仰 'гневить', 佞 'бояться, испугаться' и др.), или 3) объект, над которым производится действие (см. 汲 'поднимать (брать) воду (обычно из колодца)' – детерминатив 水 (氵, 氷) 'вода'), или 4) материал, из которого изготовлен инструмент для производимого действия (см. 梳 'расчесать' – детерминатив 木 'дерево').

Следовательно, становится очевидным неоднородность действия выявленной закономерности грамматологической гипергипонимии относительно имен разного семантического типа, она оказыва-

ется абсолютно не характерной для иероглифических знаков с процессуальной семантикой. Аналогичная тенденция сохраняется и для предметных имен.

Выбор смыслового компонента (гиперонима как обозначения родапредмета или номинации дифференциального признака как репрезентации отличительной его характеристики) демонстрирует зависимость от семантической категории предметного имени и наличия в системе детерминативов соответствующей графемы.

Так, например, если названия видов одежды в 85% случаев будут включать графему-гипероним 衣 'одежда', то номинации контейнеров нет (см. 箱 'ящик' – детерминатив 竹 (^々) 'бамбук', 盒 'коробка' – детерминатив 皿 'сосуд; посуда', 包 'сверток, пакет' – детерминатив 勺 'обертывать').

В группе предметных имен в целом наблюдается графическая независимость обозначения предметов от родо-видовых отношений между обозначаемыми представлениями. Подтверждением тому может также служить группа наименований предметов мебели (桌 'стол', 椅 'стул' – детерминатив 木 'дерево'), предметов обихода (钥 'ключ' – детерминатив 金 'металл'), инструментов (锤 'молоток', 锯 'пила', 锥 'шило', 锉 'напильник', 铲 'лопата', 钳 'щипцы' – детерминатив 金 'металл'), спортивного инвентаря (拍 'ракетка' – детерминатив 才 'рука') и др.

Вместе с тем вариативность детерминативов иероглифов-предметных имен свидетельствует о неоднозначности подхода и соответственно выбора смыслового компонента знака, репрезентирующего или категорию-гипероним, или дифференциальный признак, выбор которого обусловлен разными факторами. Так, например, предмет спортивного инвентаря – мяч может быть обозначен иероглифами с разными детерминативами. Иероглифическая номинация 毽 'мяч' взаимозаменяема с иным обозначением – 毬 'мяч' (вариативны детерминативы 皮 'кожа' и 毛 'шерсть'). Согласно лексикографическим источникам 毬 обозначает старинную разновидность кожаного мяча, набитого шерстью, по которому ударяли палкой или пинали ногой, что обусловило включение детерминатива 毛 'шерсть'. Поскольку 皮 'кожа' – внешняя конструкция мяча, имеет более общий характер и может быть наполняема внутри любым веществом (в то время как 毛 'шерсть' характеризует определенный вид мяча), возникает своеобразная гиперо-гипоними-

ческая связь, где выбор детерминатива вариативной пары обусловлен или общим, или частным понятием. Для номинации мяча в китайской иероглифической системе также имеют место еще два знака 踹 – 鞠, где в графике использованы детерминативы 足 ‘нога’ – и соответственно иероглиф 鞠 и 革 ‘кожа’ (знак 鞠). Следовательно, выбор смыслового компонента иероглифа-предметного имени может быть обусловлен функцией данного предмета и соответственно выбор детерминатива основан на знании того, для чего предназначен данный предмет и как им пользоваться.

Стремление выделить видовой признак и указать в графике на более конкретное представление, нежели общее иногда приводит к появлению также следующих пар иероглифических номинаций, в частности, ср., например, 骸 ‘кость, застрявшая в горле’ (детерминатив 骨 ‘кость’) и 鲠 ‘рыбья кость’ (детерминатив 鱼 ‘рыба’). Однако чаще всего такие пары знаков обозначены как вариативные, не используемые, редко используемые в современном китайском языке или уже утратившие исходную разницу в семантике, обозначавшуюся разными детерминативами.

Таким образом, гиперо-гипонимия, являясь одним из фундаментальных видов связей между лексическими единицами-предметными именами китайского языка, оказывается необлигаторным основанием для ее репрезентации в графике идеографического письма. Видовой признак (относительно родового) остается или невыраженным, или выраженным в редких случаях. Следовательно, семантическое построение китайского письменного языка представляет собой специфическую организацию, которая обусловлена иными, нежели лексические объединения, принципами.

Литература

Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 288 с.

Готлиб О.М. Основы грамматики китайской письменности / О.М. Готлиб. – М.: ВКН, 2020. – 312 с.

Гэ Бэн'и. Лексикология современного китайского языка / Бэн'и Гэ. – Цзинань: Шандонское народное издательство, 2001. – 298 с.

Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка) / А.А. Уфимцева. – Изд. 2-е, испр. – Сер. Лингвистическое наследие XX века. – М.: УРСС, 2004. – 288 с.

Харитончик З.А. Лексикология английского языка / З.А. Харитончик. – Минск: Высшая школа, 1992. – 228 с.

Miller G.A. The Science of Words / G.A. Miller. – New York: Scientific American Library, 1991. – 278 p.

Заголовки англоязычных СМИ: особенности оформления и перевода

особенности заголовков СМИ, перевод англоязычных СМИ, англо-русский перевод, стилистические приемы в переводе, оформление заголовка, стратегия перевода заголовка

Особенности заголовков английского массмедийного дискурса представляются достаточно хорошо изученным вопросом [Комиссаров 1965, 1990; Швейцер 1988; Рецкер 2007; Ермолович 2016]. Вместе с тем представляется релевантным сделать акцент на аспектах, претерпевших в данном жанре значительные изменения, а именно: стилистических особенностях заголовка и их переводе.

Рассмотрим чрезвычайно эффективно используемые в рамках англоязычного массмедийного дискурса стилистические приемы (частотность указывается в скобках в процентном соотношении к общему количеству примеров):

1) Метонимические переносы (35%). Наиболее частотной является модель «место – люди, которые там находятся», ср.: страна – > правительство –> население: ***America Cannot Take On China And Russia – Америка не сможет противостоять Китаю и России в войне (ИноСМИ).***

2) Метафора (35%). *Ten people who helped **shape science** in 2021 – Десять человек, **определявших** ход развития науки в 2021 году (ИноСМИ).*

3) Диалогизация (20%) – риторический вопрос, обращение, разговорная лексика, ср.: *Will Nuclear Fusion Ever Power the World? – Ученые нашли способ обеспечить весь мир «зеленой» энергетикой (ИноСМИ).*

4) Эпитет (13%). *A New Company With a **Wild Mission**: Bring Back the Woolly Mammoth – Новая компания с **безумной** миссией по возвращению шерстистого мамонта (ИноСМИ).*

5) Аллюзия (4%). *A Scary Energy **Winter Is Coming**. Don't Blame the Greens – Приближается страшная зима с дефицитом энергии, но не вините зеленых (ИноСМИ).* *аллюзия на: Джордж Р.Р.

Мартин «Песнь льда и пламени» и американский телесериал «Игра престолов»: *Winter is Coming* – Зима близко.

Особое место в жанре заголовка играют стилистические приемы на уровне фонемы:

1) Консонанс (49%). *Surging natural gas prices: Threat to consumers this winter?* – Дорогой газ банкротит европейцев (ИноСМИ).

2) Ассонанс (27%). *Russia and China: Are U.S. Adversaries Aligning?* – Россия и Китай: враги США объединяются? (ИноСМИ).

3) Аллитерация (22%). *Siberia's ancient ghost clan starts to surrender its secrets* – Древнее сибирское племя-призрак раскрывает секреты (ИноСМИ).

Тем не менее анализ эмпирического материала позволил предположить, что заголовки англоязычных СМИ и подход к их переводу со временем претерпели определенные изменения.

– Особенно продуктивной стала модель структуры заголовка с двоеточием – «общая тема: подробности» (такие заголовки составляют 15% в корпусе примеров), ср.: *Zapad: Russia Wants to be Ready for a war* – Учения «Запад-2021»: Россия хочет быть готова к войне (ИноСМИ).

– В заголовках используются ранее не отмеченные исследователями грамматические формы [Комиссаров 1965, 1990; Ермолович 2016], а именно: Present Continuous (7%), модальные глаголы *would*, *could* для описания будущего времени (6%), Present Perfect (5%), Future Simple (4%).

– Наблюдается тенденция к использованию ссылок на источник информации при переводе на русский язык (24%), вызванная стремлением придать речи максимальную объективность [САП 2010].

– Получил подтверждение вывод о низкой частотности номинативного заголовка (8%) и преобладании глагольного заголовка (91%) в англоязычных СМИ [Комиссаров 1990].

Считается, что перевод СМИ отличается от традиционных стратегий перевода [Комиссаров 1990]. Проиллюстрируем данные стратегии на следующем примере: *The cure for COVID-19 may come from bats* – *Исцеление от COVID-19 может прийти от летучих мышей (InoPressa). В скобках приведена частотность стратегий, применяемых на сайтах ИноСМИ и InoPressa в процентном соотношении.

1) Сужение заголовка (23%), ср.: *Что поможет человечеству избавиться от COVID-19?*

2) Расширение заголовка (16%). Дополнение заголовка материалом из статьи, ср.: *Избавиться от COVID-19 поможет удивительный иммунитет летучих мышей.*

3) Изменение регистра в сторону большей разговорности / увеличение экспрессии (44%), акцент на приемы диалогизации, ср.: *Встать на ноги после ковида помогут летучие мыши. / – Где искать лекарство от COVID-19? В пещерах, желательно потемнее!*

4) Изменение регистра в сторону большей официальности (12%) с использованием нейтральной лексики и номинативной модели заголовка, ср.: *Добиться выздоровления от коронавирусной инфекции COVID-19 помогут летучие мыши.*

В ходе исследования был выполнен критический анализ перевода заголовков на сайтах *ИноСМИ* и *InoPressa*. Полученные результаты позволили сделать вывод о следующих наиболее частотных недостатках:

– Калькирование, ср.: *Russia Isn't a **Dead Petrostate** – *Россия — не мертвое нефtegосударство (ИноСМИ) (Поисковый ресурс Google показал всего 4880 соответствий для слова «нефtegосударство», предложенные варианты отсылают исключительно на сайт ИноСМИ). Ср. возможный вариант перевода: Россия не сырьевой придаток (Запада) (пер. мой: А. Мокин);*

– Нарушение актуального членения, когда тематическая информация при переводе находится в конце заголовка, ср.: *Meteor destroyed Sodom, **archaeologists believe** – *Содом был уничтожен метеоритом, считают археологи (InoPressa). Ср. возможный вариант: **Археологи: Содом был уничтожен метеоритом** (пер. мой: А. Мокин).*

– Опускание метафор и игры слов, ср.: *The West **bites back!** Boris, Biden and EU issue chilling threat to Putin as **war fears grow** – Запад пригрозил "беспрецедентными" санкциями – русские не боятся (ИноСМИ). Как представляется, метафора может быть сохранена при переводе, ср.: **Запад показывает зубы! Опасаясь разжигания войны, Борис, ЕС и Байден пригрозили "беспрецедентными" санкциями** (пер. мой: А. Мокин).*

В результате проведенного исследования были выявлены основные тенденции и особенности образования заголовков, частотность различных моделей, что в целом может служить улучшению качества перевода англоязычных СМИ на русский язык.

Литература

Ермолович Д.И. Русско-английский перевод / Д. И. Ермолович. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Москва: Аудитория, 2016. – 592 с.

Комиссаров В.Н. Пособие по переводу с английского языка на русский / В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, В. И. Тархов. – Москва: Высшая школа, 1965. – 286 с.

Комиссаров В.Н. Общая теория перевода / В. Н. Комиссаров. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.

Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича / Я. И. Рецкер, Д. И. Ермолович. – [3-е изд., стер.]. – Москва: Р. Валент, 2007. – 244 с.

Сулейманова О.А. Стилистические аспекты перевода: учебное пособие / О. А. Сулейманова, Н. Н. Беклемешева, К. С. Карданова и др. – Москва: Академия, 2010. – 176 с.

Швейцер А.Д. Теория перевода / А. Д. Швейцер. – Москва: Наука, 1988. – 215 с.

Мухина Дарья Вадимовна
Варламова Елена Валерьевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81-139

**Интернационализмы в лингвистическом ландшафте:
центр города Казани**

*лингвистический ландшафт, эргоним, контекстуальное
употребление эргонима, интернациональные слова*

Социальные процессы оказывают влияние на все остальные сферы жизни человека, в том числе и на язык. Лингвистический ландшафт – это текст, который отражает эти процессы и подстраивается под существующие реалии. Например, в начале 2022 года на ул. Профсоюзной города Казани можно было заметить среди наименований организаций «Макдональдс», сегодня же транскрибированное английское название сменило русское «Вкусно – и точка», что является отражением политических процессов.

Целью данного исследования является определение особенностей репрезентации интернациональной лексики в лингвистическом ландшафте города Казани, являющегося мультилингвальным, что зафиксировано на законодательном уровне: «Государственными языками в Республике Татарстан являются равноправные татарский и русский языки» (Статья 8.1 Конституции РТ). Важное место в городском тексте занимает английский язык как язык мирового общения.

Материалом исследования послужили информационные единицы ул. Профсоюзной города Казани, а именно – эргонимы (79). Сбор материала производился путем фотосъемки методом сплошной выборки в январе 2021 года. 65,8% (52) от общего числа эргонимов содержат интернациональную лексику. В понимании эргонима мы опираемся на определение Подольской Н.В., предложенному в «Словаре русской ономастической терминологии», согласно которому эргоним – это «разряд онима, собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [Подольская 1978: 166]. В нашем исследовании мы рассматриваем эргонимы

в контексте. «Контекстуальное употребление эргонима – это сам эргоним, то есть непосредственное наименование, с указанием типа предприятия/учреждения/объекта культуры, либо информацией о товарах и услугах, либо их рекламе и пр.» [Варламова 2022: 84]. Примером контекстуального употребления эргонима является наименование: «Клиника пластической и реконструктивной медицины “Эстетик-сити”», где Эстетик-сити – имя собственное, название организации, а контекст содержит в себе информацию о типе учреждения: «клиника пластической и реконструктивной медицины». В примере «WOW flowers изысканные букеты оформление мероприятий» контекст содержит информацию о предоставляемых услугах, а также выполняет рекламную функцию.

Под интернационализмами мы понимаем «слова, функционирующие в нескольких (не менее чем в трех) мировых языках, близкие по звуковой, графической и семантической форме, являющиеся следствием языкового контакта и выражающие общие для многих культур понятия из областей науки, техники, бизнеса, политики, искусства, средств коммуникации» [Рыцарева 2002: 9]. Большинство интернационализмов заимствованы из классических языков, например, латинского и греческого. Как утверждает Арнольд, подобные совпадения в нескольких языках, могут быть продиктованы наличием у этих языков общего языка-основы, в таком случае они являются родственными соответствиями и не принадлежат пласту интернациональной лексики [Арнольд 2012: 232]. Основываясь на данных определениях, интернационализмом мы будем считать слово, которое присутствует в лексике не менее трех разноструктурных языков.

Примерами репрезентации интернациональной лексики в лингвистическом ландшафте ул. Профсоюзной являются следующие информационные единицы:

1. *KazanExpress*. В толковых словарях русского и татарского языков слово «экспресс» имеет значение ‘поезд, теплоход, автобус и т. п., идущий с повышенной скоростью и с остановками лишь на крупных станциях’, ‘тукталышлар ясамыйча бик тиз йери торган транспорт (поезд, пароход, автобус һ. б.)’. Данное значение слова «express» есть и в английском языке: ‘a fast train’. Слово “экспресс” происходит от лат. *expressus* – ‘усиленный’. Выбор передачи интернационального слова – латиница при наличии звуко-графо-семантических соответствий в официальных языках лингвистического ландшафта Казани.

2. *BRAND HUNTER*. В этом примере слово «brand» является интернационализмом. Оно присутствует в официальных языках принимающего ландшафта в значении ‘торговая марка, по которой покупатель узнаёт производителя товара’, ‘фирманың, предприятенең рекламасы буларак коммерция билгесе; шундый билге йөрткән югары сыйфатлы продукциясе; сәүдә маркасы, клеймо’, что совпадает со значением английского слова «brand» – ‘a product that is made by a particular company’. Слово «бренд» не имеет соответствий в классических языках, оно относится к исконной лексике английского языка, восходя к староанглийскому слову *brand* (‘fire; flame; burning; torch; sword’), в этом значении оно относится к общеиндоевропейской лексике. Однако в современном значении представляет собой интернационализм. В рассматриваемом эргониме слово передано средствами латинского алфавита.

3. *АбсолютБанк*. Этот эргоним состоит из двух интернациональных слов. Первое – имеет много значений, но в данном контексте наиболее подходящим является следующее: ‘нечто безусловное, самодовлеющее, не зависящее ни от каких условий и отношений’ – в русском языке, ‘үзгәрми торган, үзгәрешсез’ – в татарском языке. Слово *absolute* в этом значении встречается в лексике многих европейских языков: испанского, итальянского, французского и др. Происхождение интернационализма относится к случаю обогащения лексики за счет классических языков: слово *абсолют* происходит от лат. *absolutus* ‘самостоятельный, неограниченный’. Второе слово, *банк*, в русском и татарском имеет значение финансового учреждения. Происходит от франц. *banque*, в свою очередь заимствованного из итальянского языка. Слово встречается более чем в трех языках и является интернациональным. В эргониме интернационализмы переданы кириллицей.

Из эргонимов ул. Профсоюзной, содержащих интернационализмов, 59,6% (31) переданы посредством кириллицы (“Интайп Интеллектуальная печать” – корень *интеллект* принадлежит пласту интернациональной лексики; “Джем БАР” – слово *бар* является интернационализмом), 25% (13) интернациональных слов представлены на латинице (“BOURBON BAR ROUTE BAR 66 AMERICAN FOOD”: слово *bar* является интернационализмом; в эргониме “COCOS KARAOKE BAR” *karaoke* и *bar* – интернациональные слова). Оставшиеся 15,4% (8) составляют эргонимы, текст которых дублируется на латинице и кириллице («Бегемотъ пивной бар beer bar»), и те, которые

содержат в себе, как интернационализмы, переданные на кириллице, так и интернационализмы, переданные посредством латинского алфавита (в контекстуальном употреблении эргонима «СТУДИЯ КРАСОТЫ Лысый Cactus – МАТУРЛЫК СТУДИЯСЕ пеләш Кактус» слово *студия* – интернационализм, переданный кириллицей, а интернациональное слово *cactus* передано латиницей).

Таким образом, интернационализмы на кириллице незначительно превышают интернациональные слова, переданные латиницей, что может быть продиктовано желанием облегчить прочтение названий для иностранных туристов, а также привлечь их внимание. На основании этого наблюдения можно сделать вывод о том, что использование алфавита, отличного от алфавита официальных языков, не влияет на понимание.

Данное исследование имеет перспективу: в будущем планируется расширить материал исследования, дополнив его эргонимами периферийных улиц города Казани, чтобы выяснить, меняется ли соотношение кириллицы и латиницы при передаче интернациональной лексики на улицах с менее плотным потоком туристов.

Литература

Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.

Варламова Е. В., Тарасова Ф. Х., Тарасов А. М. Контекстуальная репрезентация эргонима: русский, татарский и английский языки на центральных улицах города Казани // Современные исследования социальных проблем. – 2022, №14. С. 410–412

Конституция Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: https://minjust.tatarstan.ru/konstitutsiya.htm?pub_id=1084014.htm. (дата обращения: 21.03.2022).

Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 192 с.

Рыцарева А. Э. Прагмалингвистический аспект интернациональной лексики (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2002. 17 с.

Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – URL: https://tatar_explanatory.academic.ru/. (дата обращения 17.10.2022).

Словарь МУЛЬТИТРАН [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.multitran.com/>. (дата обращения: 17.10.2022).

Backhaus P. Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 158 p.

Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/>. (дата обращения 17.10.2022).

Некоторые актуальные исследования академического дискурса в современной филологической парадигме

дискурс, академический дискурс, текст, коммуникация

В теоретической лингвистике на современном этапе дискурс рассматривается как объект междисциплинарного изучения. Интерпретации этого понятия связаны с такими науками, как психология, философия, социология и др. В рамках данного исследования именно лингвистическое понимание дискурса является предметом нашего интереса. Мы обращаем внимание на приобретение основного статуса в изучении дискурса непосредственно сопряженного с языком коммуникативного пространства индивидов, в котором дискурс репрезентируется как «динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения» [Кибрик 2003: 10]. Кроме того, мы не можем не учитывать взаимосвязь текста с экстралингвистическими факторами, а также порождение речи как акт коммуникации, определяемый прагма- и психолингвистическими характеристиками, жанром речи говорящего [Чернявская 2001: 19], свидетельствующее об интенциях коммуникантов. Как мы полагаем, именно в коммуникативном пространстве языковая личность может достичь целей речевого общения, основываясь на языковых, познавательных и прагматических конвенциях.

Рассматривая интеракцию между адресантом и адресатом в современном коммуникативном пространстве, мы дифференцируем персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) дискурсы. В центре нашего внимания оказывается институциональный дискурс, в котором коммуниканты берут на себя ограниченный набор социальных ролей как представители определенной группы [Карасик 2002: 8] в рамках социального института и соотносят предполагаемый результат коммуникации с языковым наполнением [Макаров 2003: 138]. Рассматривая академический дискурс как совокупность научного и учебного дискурсов, предполагающих наряду с равноправным обменом однонаправленное субординативное воздействие [Казакова 2012: 6], логично пред-

положить, что это воздействие будет дифференцироваться в области устного и письменного академического дискурса не только по каналу передачи информации, но и по структуре высказываний. Так, устный дискурс представляется нам как дискретная последовательность интоном, разделенных посредством паузации и совпадающих в границах с пропозициями, а письменный основывается на интеграции пропозиций в синтаксические единицы более высокого уровня, причем в каждом из указанных видов дискурса присутствует собственное жанровое разнообразие (лекция, эссе, статья, реферат, доклад, выступление, беседа, обсуждение и др.), характеризующееся стилистическими критериями, спецификой тематики, системой принципов убеждения и рассуждения. Нельзя не обратить внимание на тот факт, что в современных условиях академический дискурс не ограничивается письменным и устным разновидностями, происходит визуализация информационного потока. В этом смысле применительно к академическому дискурсу (конференции, вебинары) исследование по использованию модульных текстов как новых форм подачи речевого материала, который репрезентируется, например, в виде графических и пространственных способов с помощью имплицатур, актуализирующих смыслы посредством графических и пространственных инструментов [Быкова 2012], может быть адаптировано к эмпирической части нашего исследования.

Подчиненность промежуточных целей и средств академического дискурса одной главной цели – получению знаний / научному обмену – определяет его гипотаксический, а не паратаксический характер, так как результат академического дискурса – формирование и передача научных компетенций посредством вербальных единиц [Бурмакина 2014: 17–18], важно отметить существенное значение академического языка. Мы соглашались с мнением Дж. Флауэрдью о необходимости универсального набора навыков и стратегий, специальных синтаксических конструкций, общенаучного лексикона, типичных риторических функций, характерных для академического языка в целом [Flowerdew 2012]. Например, в англоязычной академической среде рекомендуется включать в письменные работы формальную академическую лексику [URL: <https://www.jstor.org/stable/3587951>]: антонимические пары (*absolute – relative, abstract – concrete, metaphorical – literal*), наречия с целью снизить категоричность высказываний (*quite, rather, fairly*). С точки зрения контактной вариантологии английского

языка, участники анализируемого академического дискурса используют в своей речи международный английский язык (*English as an International Language (EIL)*), который опирается на варианты английского языка (*World Englishes (WE)*), имеющие лингвокультурные основания [Прошина 2017: 111]. Так, использование английского языка как *lingua franca* в условиях академического дискурса позволит адаптировать речь продуцента и реципиента к ситуации общения. Этот значимый вывод позволит нам в дальнейших исследованиях учитывать нормы репродуцирования и интерпретации языковых конструкций при разработке моделей речевого поведения участников академического дискурса. С одной стороны, в данном контексте нам импонирует мысль К.М. Шилихиной об отличительной клишированности академического дискурса, определяемая особыми логико-лингвистическими свойствами языка науки [Шилихина 2013]. Но, с другой стороны, риторика академического дискурса, по нашему мнению, не исключает креативности, заключающейся в непредсказуемости, то есть нам представляется значимой необходимостью учитывать человеческий фактор в данной коммуникации – только в этом случае текст становится дискурсом. Кроме того, в этом контексте нам видится продуктивной роль метафоры в академическом дискурсе как коммуникативного и лингвокогнитивного механизма в структуре информационно-коммуникативного пространства с целью получения, переработки и передачи знания [Чиликина 2012], а также более успешного осознания информации и понимания причинно-следственных связей. Вместе с тем важно заметить, что «изначальная предметность природы любой метафоры, слитая с когнитивными и аффективными аспектами сознания и подсознания составляет основу гипотез, благодаря которым происходит верификация нового увиденного знания» [Зубкова 2006: 5], что приобретает особую значимость в контексте академического дискурса.

Подводя итог, в современной лингвистической теории академический дискурс характеризуется строгой регламентированностью дискурса, синергией равноправной и субординативной характеристик, гипотаксичностью и специальным академическим языком, используемым в устной и письменной речи в жанровом разнообразии.

Литература

Бурмакина Н.Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: дис. ... канд. филол. наук / Н.Г. Бурмакина. – Красноярск, 2014. – 217 с.

Быкова Е.В. Модульный текст в массовой коммуникации: закономерности речевой организации: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 38 с.

Зубкова О.С. Специфика функционирования метафоры в индивидуальном лексиконе (на примере медицинской метафоры в разных видах дискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2006. – 22 с.

Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI-XIX вв.): автореф. дис. ... канд. наук / Н.В. Казакова. – Ижевск, 2012. – 26 с.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Ин-т языкознания РАН. – Москва, 2003. – 90 с.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – Москва: Гнозис, 2003. – 280 с.

Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка. World Englishes Paradigm. Проблемы теории. – Москва: Флинта: Наука, 2017. – 208 с.

Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 11–22.

Чиликина Е.В. Информационно-коммуникативное пространство англоязычного рекламного делового дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Чиликина Евгения Владимировна; [Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. – Пятигорск, 2012. – 30 с.

Шилихина К.М. Ирония в академическом дискурсе / К.М. Шилихина // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – № 1. – С. 115–118.

Coxhead A. A New Academic Word List // TESOL Quarterly. – 2002. – № 34 (2). – Pp. 213–238 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.jstor.org/stable/3587951> (дата обращения: 12.10.2022).

Flowerdew L. Language for Specific Purposes: English for Academic Purposes. The Encyclopedia of Applied Linguistics. – Oxford, Wiley-Blackwell, 2012. – DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0376>.

Гиперссылка как обязательный элемент современного медиатекста

гиперссылки, эвиденциальные маркеры, журналистика, медиалингвистика, СМИ, средства массовой информации

В связи с переходом СМИ от «бумаги» к «цифре» неотъемлемой частью медиатекста стало наличие гиперссылок. Роль гиперссылок многообразна: они позволяют организовать структуру текста, обеспечивают его функциональность и связность [Носовец 2011]. Одна из функций гиперссылок, которой, на наш взгляд, в современной лингвистике уделяется недостаточное внимание, – реализация эвиденциальных значений. Материалом для данного исследования послужили 40 статей из разделов «Analysis», «Opinion», «Editorial» качественных англоязычных изданий «The Washington Post», «The Guardian», «The Independent» за 2022 год.

Результаты исследования показали, что гиперссылка в качестве маркера эвиденциальности в медиатексте может быть нацелена на реализацию следующих функций:

1) *Изменение эвиденциального значения.* В ряде случаев гиперссылка отсылает читателя к персонифицированному источнику информации: 'There are also fears that the next prime minister could weaken net-zero commitments or ditch them altogether after candidates including Suella Braverman and Kemi Badenoch said they would put climate measures on hold' [The Guardian: 12th July 2022].

В данном примере без учета гиперссылки за счет конструкции 'there are also fears' в предложении реализуется имперсональная эвиденциальность. Но гиперссылка отсылает читателя к статье, которая дает подробную информацию, на основании чего автор сделал подобное заявление, в результате чего происходит трансформация эвиденциального значения (от имперсональной эвиденциальности к прямой).

2) *Усиление эвиденциального значения.* Присутствие гиперссылки может способствовать усилению эвиденциального значения: 'The most up-to-date figures show that 13 million people were living in relative

poverty in 2020-21, with another seven million living in a state of perpetual “financial fear”, according to the Joseph Rowntree Foundation’ [Там же].

В данном примере есть прямая ссылка к источнику информации – the Joseph Rowntree Foundation. Наличие гиперссылки дает читателю возможность получить более детальную информацию по приведенной статистике.

3) *Приращение эвиденциального значения.* Информацию, приводимая автором без ссылки на источник информации, принято характеризовать как высказывание с низкой степенью достоверности. Однако при наличии гиперссылки происходит «трансформация» высказывания от субъективного к объективному: ‘It’s common to attribute Johnson’s lying as prime minister to his personality, and to the crucial part that untruths had already played in his rise to power’ [Там же].

Данное высказывание за счет конструкции “it’s common” характеризуется как авторски обусловленное. Однако гиперссылка отсылает читателя к статье, которая дает подробную информацию, почему Б. Джонсон считают премьер-министром, который много врал. Таким образом, гиперссылка обеспечивает наличие прямой эвиденциальности в предложении.

Литература

Носовец С. Г. Гипертекстовые ссылки в интернет-СМИ: опыт типологической характеристики // Вестник ЧелГУ. – 2011. – №17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekstovye-ssylki-v-internet-smi-opyt-tipologicheskoy-harakteristiki> (дата обращения: 12.07.2022).

The Guardian. Tory leadership rivals are swapping Boris Johnson’s illusions for their own. 12th July 2022. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jul/12/tory-leadership-candidates-boris-johnson-illusion-tax-cuts> (дата обращения: 12.07.2022).

The Guardian. Being poor in the UK is an expensive business. 12th July 2022. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jul/12/being-poor-uk-expensive-business-cost-of-living-crisis> (дата обращения: 12.07.2022).

The Guardian. New Tory leaders won’t ditch UK’s net-zero target, says minister. 12th July 2022. – URL: <https://www.theguardian.com/environment/2022/jul/12/george-eustice-new-tory-leader-net-zero-rewilding> (дата обращения: 12.07.2022).

Павленко Анастасия Николаевна
Алтайский государственный
педагогический университет
УДК 811.112.2

Электронный словарь пословиц немецкого языка: структура и особенности

*словарь пословиц, лингвокультура, электронный словарь,
институт немецкого языка (IDS) г. Мангейма*

В настоящей статье будет представлен Словарь пословиц, который является результатом работы сотрудников института немецкого языка имени Лейбница в г. Мангейм, Германия, в 2008–2014 годах, размещенный на портале OWID (Online-Wortschatz Informationssystem Deutsch) – информационной системе онлайн-словарей немецкого языка [Sprichwörterbuch].

Пословицы являются выражением народной мудрости, помогают точнее выразить сложные, комплексные понятия, используются для меткого комментария в определенной ситуации или помогают ее завуалировать. Относятся они к культурному и языковому наследию народов, мудрость которых передается из поколения в поколение. Как элемент лингвокультуры, пословицы являются предметом изучения лингвокультурологии [Маслова 2001: 28]. Не теряя актуальность в 21 столетии, они функционируют в качестве активного компонента языковой картины мира, который, выступает, с одной стороны, как прецедентный текст культуры, с другой стороны, способен порождать и отражать в языковой форме новые культурные смыслы. В связи с этим устойчивые единицы претерпевают определенные изменения. В данном словаре пословиц будет представлена картина изменений структуры пословиц, а также приведены примеры их использования и создания в условиях новых реалий, например, в рекламе, что является показателем живости и активности пословицы как прецедентного текста культуры и лингвокультурного кода [Маслова 2001: 43].

Настоящий словарь пословиц является первым эмпирически подтвержденным онлайн-словарём, составленным по всем лексикографическим критериям, в котором отражены актуальные устойчивые выражения в немецком языке. Словарь разработан с помощью

систематического анализа корпуса немецкого языка и поэтому не является обновлением традиционных словарей.

Описание на основе корпуса включает: а) фиксированный статус предложения, б) обычное значение, в) типичные особенности использования, г) типовые варианты формы, т.е. типичные лексические замены, д) типичные примеры употребления в тексте. Контент во многом тесно связан с другими словарными статьями, всем порталом OWID и с соответствующей справочной информацией в справочных изданиях и в Интернете (например, Википедия или YouTube). Кроме того, пользователь может использовать сохраненные поисковые запросы для поиска корпусных документов в немецком корпусе.

В настоящее время словарь состоит из трех блоков:

1) Проект ЕС «SprichtWort» – этот модуль содержит 300 словарных статей, разработанных в рамках многоязычного проекта ЕС «SprichWort. Интернет-платформа для изучения языков» и впервые опубликованных на онлайн-платформе пословиц.

2) Наиболее употребительные пословицы в современном немецком языке. Словарь пословиц постоянно расширяется за счет включения пословиц, которые распространены в немецком языке, но не были включены в платформу пословиц. Эти пословицы взяты из списка кандидатов, который был определен, среди прочего, путем оценки списков частоты и профилей совпадения маркеров пословиц, таких как *пословица*; *девиз* или *мудрость* или *как говорится*.

3) Рекламные слоганы. Это лексикографическое описание корпусного употребления рекламных слоганов, которые уже вошли в общий язык. Поскольку эти лозунги функционируют аналогично пословицам, они были описаны с использованием той же модели.

Основная страница словаря указывает на ссылки для поиска по компонентам пословиц, список всех пословиц и рекламных слоганов. При выборе списка всех пословиц открываются ссылки на словарные статьи, расположенные в алфавитном порядке. Интерес представляет сама словарная статья, рассмотрим ее структуру и составляющие элементы. Для этого обратимся к словарной статье, презентующей пословицу «Armut ist keine Schande» (аналог в русском языке «Бедность – не порок» (рис. 1).

Рис. 1. Словарная статья «Armut ist keine Schande»

The screenshot shows the OWID dictionary interface. At the top, there is a search bar with 'OWID' and a magnifying glass icon. Below the search bar, the entry title 'Armut ist keine Schande.' is displayed in a large, bold font. To the left of the title is a vertical list of proverbs, each preceded by a small red square icon. To the right of the title, there is a 'Benutzerhinweise' link. Below the title, there are three main sections: 'Basiskomponenten: Armut' with sub-items 'sein', 'kein', and 'Schande'; 'Suchanfrage für Recherche im Korpus' with search filters for 'eng' and 'weit', and a search query 'Armut /+w1:1 ist /+w1:1 keine /+w1:1 Schande'; and 'Bedeutung' with a paragraph of text: 'Sagt man dafür, dass sich Menschen für ihre finanzielle Not nicht schämen müssen.' To the right of the main content, there is a vertical list of linguistic resources, each with a colored square icon: 'elexiko', 'Paronymwörterbuch', 'Sprichwörterbuch' (with sub-items 'Startseite', 'Wortartikel', 'Über das Wörterbuch', 'Projekt', 'Benutzungshinweise'), 'Kommunikationsverben', 'Verlaufsformen', 'Fremdwörterbuch', 'Neologismenwörterbuch', 'Demokratiediskurs 1918–25', 'Schulldiskurs 1945–55', and 'Neologismenwörterbuch 1977/78'. At the bottom right, there is a 'Belege anzeigen' link.

Прежде всего в словарной статье после заглавного слова – в данном случае всего выражения – следуют составные компоненты поговорки, которые даны в их исходной форме – например, глагол-связка «sein», который в пословице употребляется в форме 3 лица единственного числа «ist» или отрицание «kein», которое в поговорке представляет собой форму «keine», т.к. согласовывается со следующим за ним существительным женского рода «Schande». Путем перехода в другой словарь системы по активной ссылке на компонент мы можем получить грамматическую и лексическую информацию о каждой составляющей пословицы. Далее следует блок, в котором зарегистрированы формулы поисковых запросов, используемые для поиска пословиц в соответствующих корпусах. Это сделано для того, чтобы другие пользователи могли многократно повторно запрашивать пословицу в обновленных корпусах, например, чтобы найти больше отрывков корпуса. Кроме того, эти поиски призваны вдохновить и стимулировать дальнейшие исследования в области лингвистической паремиологии.

В разделе «Значение» дается пояснение лексического значения пословицы – «говорится о том, что человек не должен стыдиться своего финансового неблагополучия», «Особенности употребления» указывают, что в некоторых корпусных документах пословица подвергается сомнению («Действительно ли это так?») или рассматривается в перспективе, что тут же подкрепляется примерами из корпуса. В самом конце словарной статьи располагаются варианты данной пословицы с заменой компонентов.

При рассмотрении в словаре блока рекламных слоганов можно заметить, что к ним относятся прежде всего не пословицы как таковые, а устойчивые выражения, которые со временем несколько расширили свое значение и трансформировались из рекламных в общеупотребительные с закреплением их в словаре. Так, словарная статья слогана компании Тойота «Nichts ist unmöglich» («Нет ничего невозможного») содержит следующее: помимо базовых компонентов, формул поисковых запросов и лексического значения дается отсылка к эквиваленту на других языках, а также указания на словари и справочники, в которых данное выражение зафиксировано.

Особый интерес представляет раздел «История», из которого мы узнаем об использовании данного выражения в рекламной кампании 1992 года для Германии автоконцерна Тойота с изображением животных, которые и произносили данные слоганы, что вызвало неподдельный интерес у публики и запомнилось надолго. Подтверждается данная история ссылками на рекламные ролики и на примеры из корпуса.

Также словарная статья содержит указания на особенности использования выражения, которое часто используется в ситуациях, в которых люди проявляют силу или решимость, которые считались невозможными, и поэтому добиваются успеха; в которых все еще может развиваться иначе, чем кажется на первый взгляд; в некоторых корпусных документах лозунг является синонимом «американской мечты».

Таким образом, можно сделать вывод об общности структуры словарной статьи в обоих блоках словаря: обязательно наличие разделов с компонентами поговорки или устойчивого выражения, формулы поисковых запросов, лексическое значение, варианты замен компонентов и особенности употребления выражения. Статьи же со слоганом имеют особенность по сравнению с другими статьями словаря: в отдельном разделе «История» представлена история слогана продукта. Эта информация основана на справочниках, научных источниках и интернет-ресурсах, и пояснения дополнены документами из корпуса немецкого языка, которые касаются истории происхождения или содержат отсылку к ней, а также ссылками на рекламные ролики (при их наличии) и расположены в разделе «Примечания».

Рассмотренный нами словарь с наличием расширенного лингвострановедческого комментария обогащает не только наш языковой репертуар, но и позволяет через язык познать культуру, что является несомненным достоинством словаря в отличие от традиционного, в

котором зачастую происходит фиксация значения и отсутствует возможность оперативной отсылки к примерам из корпуса современного немецкого языка.

Кроме того, данный словарь предоставляет возможности лингвокультурологических исследований различного рода, может послужить основой и концепцией для создания лингвокультурного словаря. Также словарь может быть использован и при изучении немецкого языка в профильном языковом образовании (германистика).

Литература

Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Sprichwörterbuch // Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (<https://www.ids-mannheim.de>). – 2022. – URL: <https://www.owid.de/wb/sprw/start.html> (дата обращения: 07.10.2022).
Текст: электронный.

**Осознанность контекста в цифровой коммуникации
в корпоративной культуре**

*коммуникативные барьеры, контекст, семиотическое поле
контекста, осознанность контекста, диалогическая речь,
опосредованная речь*

Современная коммуникация часто осуществляется через технические средства в силу таких характеристик, как скорость, удобство асинхронного общения, мультимедийность, возможность передачи видеоизображений. Общение через мессенджеры считается естественным в разных сферах жизни, несмотря на особенности такой коммуникации. Технические средства трансформировали диалогическую речь. Если раньше устная диалогическая речь совершалась в единый момент времени, а письменная диалогическая речь всегда имела отсрочку во времени для получения реакции на предыдущее сообщение, то теперь как устная, так и письменная речь с помощью технических средств может происходить как в единый момент времени, так и асинхронно, что влечет за собой определенные особенности и помехи. Рассмотрение особенностей и помех в диалогической коммуникации и является целью данного исследования.

Диалогическая речь эллиптична по своей природе. Это объясняется законом экономии в языке – общий контекст делает понятным для коммуникантов фрагментарное сообщение. Вспомним классический пример: «Она черная? – Нет, красная. – А почему белая? – Потому, что зеленая.» – разговор у куста смородины).

Диалогическая речь понятна для коммуникантов несмотря на потери в вербальном отношении, поскольку она ситуативна, дополняется мультимодальными факторами (визуально видны предметы, о которых идет речь, эмоции, жесты собеседника и т.д.), может быть представлен предмет разговора, коммуниканты находятся в едином контексте.

Цифровой формат привносит помехи в диалогическую коммуникацию, которые имеют психологический характер (недостаточная обратная связь с собеседником) и контекстуальный характер (ложное ощущение единого контекста, фактическая разность контекстов).

Диалог в опосредованной коммуникации может проходить со сбоями, в силу неосознания помех со стороны собеседника при невозможности его видеть и/или слышать. Такое ограничение сказывается на осознании и учете возможных помех со своей стороны или со стороны собеседника.

– *помехи физические* (громкий шум, неудобная обстановка, не рабочая обстановка, когда диалог осуществляется в рамках организационной коммуникации). Такого рода сбои происходят при общении только через аудиоканал часто с выключенными камерами. Аудиоканал не дает информации о присутствии помех, и когда коммуникация имеет вынужденный характер, коммуникант не готов к диалогу, но он не может отказаться от него в силу ряда причин, коммуникация осуществляется в обрезанном формате. Обрезанный формат компенсирует неудобство собеседника, который может прервать диалог, понимая силу помех и невозможность общения.

– *помехи психологические*, связанные с неготовностью одного из коммуникантов продолжать диалог, но неосознаваемые в полной мере другим коммуникантом. В свою очередь, они подразделяются на помехи или барьеры, связанные с отношениями между коммуникантами, и барьеры техники и навыков общения [Тищенко 2009: 25].

– *помехи смысловые*, в силу неполноты сообщения.

Диалогическая устная речь эллиптическая в силу своей контекстуальности.

– *помехи смысловые*, в силу неполноты контекста.

Классическое понятие контекста следующее: «1. лингвистическое окружение данной языковой единицы; условия, особенности употребления данного элемента в речи» [Ахманова 2021: 206]. Контекст бытовой определяется как ситуация общения, определяющая выбор слов и моделей построения в устной речи, обстановка (ситуация) речи, допускающая сокращение речевого сигнала, вследствие чего вырабатывается повседневный разговорный эллиптический стиль» [Ахманова 2021: 206].

Значимость контекста для понимания единицы речи исходит от дихотомии языка и речи. Значение слова в словаре (как и любой другой значимой единицы языка) отличается от значения употребленной единицы в потоке речи, устной или письменной. В речи эта единица, как правило, теряет многозначность, актуализируя единственное значение. Исключением являются ситуации намеренной многозначно-

сти, которая создается для реализации определенных интенций адресанта. Реализованная в контексте единица приобретает более определенное значение (из ряда возможных словарных значений), или может иметь окказиональное значение, зависящее от авторской интенции и контекста. Единица в контексте приобретает дополнительные значения, зависящие от ряда факторов. Существует достаточно много взглядов на то, что является контекстом.

О.С. Ахманова выделяет два вида контекста – вертикальный и горизонтальный. Горизонтальный контекст представляет собой ситуативный контекст (собственно текстовая часть сообщения), а вертикальный – фоновые знания, которые влияют на восприятие текстовой информации [Ахманова 2021: 207].

В горизонтальный (ситуативный) контекст входят паралингвистические средства. Психологами установлено, что от 60 до 80% информации передается невербальным образом [Кучерявых 2020: 15] в процессе непосредственного диалога. Эта информация заключается в физических свойствах речи (тембр, громкость, сила) и фонационных (интонации, ударения). Кроме того, важны паралингвистические параметры речи: жесты, мимика, проксемика, кинесика. Перечисленные параметры передают значительное количество эмотивной информации, но могут и передавать когнитивную информацию (жест может заменять слово, указывать на предмет разговора «Дай мне [указывающий жест на предмет]»), делая эллиптическое предложение абсолютно однозначным. Так, семиотика диалога включает семантику вербального сообщения и семантику невербального общения, т.е. весь доступный коммуникантам контекст.

Вертикальный контекст сложнее очертить, поскольку в него входят разнообразные единицы, имеющие как физическую, так и понятийную природу. Поскольку диалогическая речь в корпоративной коммуникации имеет дискурсивную природу (она зависит от структуры организации, связана с ее деятельностью и людьми, которые эту деятельность производят), она зависит от объективных и субъективных факторов.

Диалогическая речь очень контексто-обусловлена и контексто-ориентирована. Поскольку часто ситуация общения может являться предметом разговора, или эмотивный фон является важной составляющей диалога, говорящие имеют возможность использовать эту ситуацию для построения семиотического поля диалога. Многочисленные исследования в области эмотивности подтверждают, что со-

общение имеет когнитивное и эмотивное содержание. Эмотивное содержание – это часто реакция на информацию, которая тоже информативна (если собеседнику что-то не нравится или нравится, адресант может изменить направление диалога: прекратить его, или наоборот развить в определенном направлении, использовать другой выбор речевых единиц в сообщении и т.д.).

Эффективность диалогической коммуникации зависит от доступности контекста для коммуникантов. Изучая опосредованную коммуникацию через цифровой канал, мы предлагаем ввести понятие осознанности контекста. Современные средства коммуникации создают впечатление, что контекст в диалогической речи является единым континуумом для коммуникантов, но это не всегда так.

В корпоративной коммуникации важен фактор *осознанности контекста*. Под осознанностью контекста мы понимаем знание коммуникантом факторов, составляющих семиотическое поле контекста. Фактически, семиотическое поле контекста имеет такую же знаковую природу, как и единицы языка. Если факт (объект) существует в контексте, то он объективно влияет на коммуникацию. Коммуникант может осознавать это или не осознавать. Если коммуникант не осознает этот факт, то факт представляет собой помеху для коммуникации. Кроме того, для диалогической опосредованной речи важна рефлексия коммуниканта о знании собеседника о контексте.

Литература

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Ленанд, 2021. – 576 с.

Кучерявых А.В. Восприятие и понимание устного дискурса посредством невербального контекста // Вестник Бишкекского государственного университета. № 2–3 (52–53). 2020. – С. 14–18.

Тищенко В.А. Компьютерно-опосредованная учебная коммуникация: коммуникативные барьеры // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. – № 9 (87). – С. 24–29.

Полянина Алла Керимовна
Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского
(Университет Лобачевского, ННГУ),
Самарский государственный университет путей сообщения
УДК 351

Анализ вредоносного контекста в условиях цифровой трансформации информационной сферы

контентная фильтрация, контекст, информационная безопасность детей, мем, запрещенный контент, возрастная маркировка

Сложности интерпретации текста информационной продукции в процессе ее возрастной классификации, необходимой в соответствии с ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», связаны с неоднозначной семантикой текстовых единиц, намеренным использованием автором (создателем) текста в целях избегания ответственности и занижения возрастной категории синонимов, омонимов, молодежного сленга. Полисемия оцениваемого на предмет возрастной категории текста оказывает влияние на корректность фильтрации запрещенного контента. Невозможность применения программных средств фильтрации контента есть результат невозможности однозначной трактовки текста, имеющего цифровую форму. Объектом анализа информационной продукции при определении ее возрастной категории выступают денотативные и коннотативные элементы ее содержания, то есть контент и контекст. Денотативный элемент информационной продукции являет собой семантическое ядро, основной смысл, а коннотативный компонент представляет собой нюансы основного смысла, которые могут дополнять или даже извращать общий смысл. В связи с этим коннотации могут специально применяться автором для замещения основного значения, например, при целенаправленной активации эмоций субъекта, воспринимающего рекламное выражение, близкое по звучанию с нецензурным. Этот прием часто используется в рекламе [Полянина 2020].

В связи с этим коннотативные составляющие текста нуждаются в мнении, экспертной оценке. Поскольку правовые формулировки критериев вредной информации в достаточной мере ограничены и, как видим, легко обходятся через применение вредоносных коннотаций, экспертиза информационной продукции имеет особое значение для сетевого (цифрового) контента, как механизм устранения сомнений при интерпретации скрытого смысла коннотаций.

Применение вредоносных коннотаций, использование интертекстуальности и двусмысленности текста, позволяет распространителю информационной продукции уходить от юридической ответственности и, одновременно, привлекать внимание потребителя, то есть достигать своей цели. Кодирование латентного смысла [Стогний 2013] влечет необходимость участия субъекта оценки, который способен декодировать его. Конситуативные компоненты текста могут помимо вербальных компонентов включать и невербальные, например мем - фрагмент семантической цепочки ассоциаций, высказывание или изображение с устоявшимся смыслом, служащее для упрощения сообщения и его кодирования для «несведущих». Мемирование смысла предполагает аудиторию, объединенную способностью к однозначной интерпретации значения сообщения. Мем – это культурный паттерн и «иероглиф» сетевой коммуникации [Попов 2016]. Простота и смысловая емкость мема делают его мощной суггестивной силой, объединяющей членов социальной группы на основе идеи, «соблазнительной» своей недоступностью для понимания несведущего большинства.

Выявление вредоносных коннотаций возможно через анализ экстралингвистических моментов: аудитории, площадки распространения, мотива распространения, характеристик автора сообщения и т.п. Пределы правовой параметризации критериев вредной информации, данных в ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» означают необходимость изучения и сопоставления таких параметров информационной продукции, как: целевая направленность информационной продукции, то есть цель распространения; адресная аудитория, то есть те, на кого рассчитана информация; используемые мотивы или эмоциональные аргументы; корреляции между этими данными.

Литература

Полянина А.К. Границы креативности: социальный контроль этических аспектов рекламы в контексте информационной безопасности детей // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2019. № 51. – С. 140–148.

Попов Д.В. Мем как средство коммуникации, сетевая ценность и фактор развития // Научный вестник Омской академии МВД России. – 2016. – № 3. – С. 66–71.

Стогний И.С. Коннотативные свойства музыкального свойства. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2013. – 223 с. ISBN 978-5-8269-0197-7

Садыкова Аида Гумеровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81'1

Synthetic – analytical – generative approach to the study of noun compounds in Turkic and Germanic

genetically unrelated languages, generative grammar, transformational – generative method, typological and contrastive study

The article is carried out within the framework of the synthetic-analytical – generative approach proposed for analyzing noun compounds (NC's) in Turkic (Tatar, Kyrgyz, Turkmen, Turkish) and Germanic (English, German) typologically. The idea of this approach lies in the assumption that language is a rule – governed system; and the task is to discover the rules which govern and generate noun compounds in the languages under study, to define what rules could be universal in scope, and to establish the peculiarities.

The article represents a highly disputable but important part of language study – noun compounding. The compounding process could be considered to be a mini – grammar in itself for two large language families – Turkic and Germanic.

The main objective was to formulate universal principles for the process of noun compounding, including an investigation into the process of generating noun compounds. This led to the following more concrete aims: to study the semantic tendencies in the languages under study; to study the relational criteria between the components of noun compounds in these languages; to study the semantics of noun compounds with the same referential meaning in these languages; to define the criteria for the notion of noun compound; to define the morphological structure and functional form classes and to define typology of generating compounds.

Typology of generating compounds is based upon a fundamental claim that noun compounds in both English – and Tatar are derived from the same strings that underlie sentences by the application of rules. This assumes that noun compounds will be derived from underlying noun phrase (NP) structures containing a head noun and a full sentence (S) in either a relative clause or an NP complement construction. On the surface, however, the noun compound is dominated by a node label of noun (N). Compound nouns are then derived by either deletion or nominalization of

a number of the predicates in the underlying S on the way to the surface structure. This is in accordance to R.B. Lees's approach in which Noun + Noun compounds like 'windmill' and 'flour mill' are derived from an NP plus a S containing underlying NP + VP strings like 'wind powers the mill' and 'the mill grinds flour' respectively. As Lees says, it may be possible to reconstruct the deep structure meaning of noun compounds from the meaning of the head noun and the speaker's knowledge of the real world [Lees 1960: 156–158].

Some investigations have been dealt with this semantic structure in the above languages [Sadykova 1997: 53–54], and also with morphological and syntactic structures of and NC's. Typological analysis of external morphological structure of NC's, typological analysis of the internal semantic structure of NC's and typology of generating compounds were done.

It will be also represented and attempt to incorporate into the grammars of English and Tatar a model of the productive aspects of noun compounds using the transformational – generative method. The Theory of Principles and Parameters (X-bar Theory, Movement Theory, Case Theory, Government Theory) will be applied to the analysis of the formation of compounds, which have an underlying syntax or constituent phrase structure at Deep – Structure level.

A possible structural description is given for each analyzed compound, first at D – Structure level and proceeding through a series of movement transformations to the S – Structure. These are only theoretical assumptions, and they provide only a tentative – explanation of the compounding process. However, transformational linguists believe that all synthetic and some root compounds can be explained from the underlying logical meaning leading to the actual compound. The movement transformations are compound and language specific and provide a logical but tentative explanation of the compounding process [Chomsky 1991: 190-193].

The process of generating compounds has been discussed with three corresponding compound models in English and Tatar. Each model has both an English and Tatar correspondent based on their morphological structure. The models are considered as representative for synthetic (verbal) and root compounds.

The models are as follows:

Synthetic (verbal) Compounds

1. English: [N[VI-ing]]_N
stone-cutting

Tatar: [N[V[-ap]]]_N
урынбасар 'deputy'

These compounds have the corresponding morphological structure:

stone	cut(t)	-ing	урын	бас	-ap
N stem	V stem	Gerundive Affix	N stem	V stem	Gerundive Affix

corresponding Gerundive Affixes: -ing = -ap

2. English: [N[V[-ance]]]_N
slum clearance

Tatar: [N[V[-Y]]]_n
печән чабу 'hay-mowing'

These compounds have the corresponding morphological structure:

slum	clear	-ance	печән	чаб-	-Y
N stem	V stem	Nominal Affix	N stem 'hay'	V stem 'mow'	Nominal Affix

Root Compound

3. English: [N[N]]_N
fieldmouse

field	mouse
N stem	N stem

Tatar: [N[N]]_N
жиржиләк 'strawberry'
жир жиләк
N stem N stem
'ground' 'berry'

Three different corresponding compound models, according to morphological structural type, were discussed: two corresponding models representing synthetic compounds and one representing root compounds. The analyses of the process of generating compounds of these types in English – an SOV language, and in Tatar – an SVO language, showed that the deep, abstract structure is similar for both. The initial and final movements are obligatory. The generating process of verbal compounds showed that most movements have a similar character in English and Tatar, except in Case movement, which is characteristic for Tatar synthetic compounds. The process of generating root compounds is generally different in both languages under study.

The study of these models reflects the laws governing the process of compounding on a universal scale. The universal principles are: (a) structure dependency compounds are formed by incorporating the complement in the first sister position of the head; (b) the head of a compound is in the left position (although English is a right – branching language and Turkic languages are left – branching); (c) the argument structure of the head has the same tendencies: in synthetic compounds the predicate is expressed explicitly inside the domain, and implicitly outside the domain of the compound.

So, studying the external morphological, internal semantic characteristics of CN's and the process of generating compound in genetically

unrelated languages (SVO – English and SOV – Tatar) gives the opportunity to carry out this investigation within the framework of the synthetic – analytical – generative approach. The synthetic – analytical – generative approach enables one to examine compounds from three points of view:

A) synthetic – the study of the external structure of noun compounds (the morphological structure, the structural scheme) – **MF level** (morphological form; types of NC's);

B) analytical – the study of the internal structure, the intrinsic qualities (the semantic properties of compounds) – **LF level** (logical form; semantic properties);

C) generative – the study of generating the largest possible number of noun compounds (with the exception of exocentric compounds) from underlying deep structure sentences, in which the relationship between the two components is expressed within the sentence structure – **D level** (deep structure; general principles).

(A) and (B) interact with two external systems: perceptual system and conceptual intentional system (**MF level, LF level**). (They are studied within the traditional approach to language description. (C) is an internal level which gives a broader coverage of the linguistic data with general principles. (It is studied within the generative transformational tradition (**D level**). The results of the study of the process of noun compounding in Turkic and Germanic shows that the compounding process is very similar on the D level and LF level. The MF level exhibits more differences than similarities.

An examination of the principles governing the formation of noun compounds in the genetically unrelated languages of Turkic and Germanic can be put into the broader context of universal grammar, suggesting that these principles are also likely to reflect linguistic universals that constrain, the use and interpretation of such forms in all human languages.

Литература

Adams V. An Introduction to Modern English Word-formation. – London: Longman, 1973. – VIII. – 230 p.

Bauer L. Be-heading the Word // Journal of Linguistics. – 1990. – № 26, – P. 1–31.

Bauer L. English Word-formation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – XII. – 311 p.

Chomsky N. Lectures on Government and Binding. – Dordrecht: Foris, 1981. – 286 p.

Chomsky N. Linguistic and Cognitive Science: Problems and Mysteries. In A. Kasher (ed.) // The Chomskyan Turn. – Oxford: Blackwell, 1991. – P. 26–55.

Croft W. Typology and Universals. – Cambridge University Press, 1990. – 311p.

Sadykova A. A Typological Study of the Semantic Component of Noun Compounds in Kazan Tatar and English // Typology: Prototypes, Items Orderings and Universals. – Prague: Charles University Press, 1997. – P. 375–386.

Контрастивный анализ семантики прилагательных с общим значением *личный* в русском и английском языке

*семантика, категория посессивности, концепт,
семантический эксперимент, корпусный анализ*

Аннотация

В работе рассматриваются вопросы, связанные с изучением семантики лексической единицы *личный* в русском и английском языке, различия в их значениях и особенности употребления в речи, определяемые этими различиями.

Объектом анализа является категория посессивности, а также характер ее концептуализации в русской и английской языковой картине мира. Эмпирическую базу исследования составили 348 предложений, в которых русское прилагательное *личный* переводилось на английский язык.

В результате исследования автор приходит к выводу о том, что рассматриваемое русское прилагательное *личный* может быть переведено на английский язык несколькими способами: при помощи английских прилагательных *private, personal, individual, own* + местоимение, а также опускаться при переводе и метонимически переноситься в сферу субъекта. При этом переводческие трансформации всегда обусловлены семантикой лексем ИЯ и ПЯ, а также окружающим контекстом.

Введение

Семиосфера внутреннего мира человека и феномен языковой личности неоднократно освещались в отечественной лингвистике [Богданова 2017: 50; Ларина 2013: 54; Ращупкина 2014: 123]. Критический лингвистический анализ выявил два подхода к пониманию термина «посессивность»: «широкое» и «узкое» [Селиверстова 2004: 577]. Согласно первому, под этим термином понимается непосредственно принадлежность. Согласно второму – более широкий спектр отношений между объектами, в особенности – отношения между предметом и характеризующим его признаком [Селиверстова 2004: 577]. Проблема языковой личности и интерпретация категории

«посессивность» до сих пор находится в фокусе внимания современной лингвистической науки.

Методология

Рассмотрим методику исследования: на первом этапе создавалась его эмпирическая база: примеры использования словосочетаний или предложений с изучаемой языковой единицей *личный* на основе сетевых ресурсов, из корпуса текстов НКРЯ и баз данных Яндекс и Google. Далее исследователь систематизировал и проанализировал существующие переводы прилагательного *личный* на английский язык.

Заключение

Исследование позволило выявить следующие переводческие решения, а именно:

а) Опускание прилагательного в переводе

• *личная встреча* – ***a meeting***

• *милость его личной судьбы* – ***a special favor of fate***

• *личный состав* – ***headquarters personnel*** (термин)

Переводческое решение об опущении прилагательного может быть связано с тенденцией к экономии лексических средств в английском языке, а также окружающим контекстом, не требующим вносить дополнительную информацию в виде уточняющего прилагательного *personal*. Так, в предложении *Старик слегка покосился на женщину, стараясь почувствовать ее личное отношение к вопросу.* – *The old man glanced sideways at the woman, trying to sense her attitude to the matter*, переводчик принимает решение не сохранять прилагательное, оставляя только притяжательное местоимение *ее* (поскольку из контекста становится ясно, что имеется в виду именно *ее личное* отношение, однако, вместе с этим утерян компонент важности, значимости для индивида, присутствующий лексической единице *личный*).

б) Метонимический перенос (перегруппировка семантических компонентов)

• *получение личной выгоды от президентской должности* – ***his profiting from the presidency***

• *благодаря своему личному обаянию* – ***he could charm***

• *владельцы личных подсобных хозяйств* – ***household-plot owners***

В словарном описании глагола *profit* указана идея получения выгоды от чего-либо, при этом её принадлежность не закреплена

за человеком, в данном случае идея метонимически переносится на субъект (*он – his*).

в) Использование прилагательного *own* с добавлением притяжательного местоимения

- **личная жизнь – *her own life***
- **личную интонацию – *her own sound, her own tone***
- **своя личная тайна – *her own secrets***

Переводческое решение об использовании прилагательного *own* с использованием притяжательного местоимения может быть обусловлено семантической структурой прилагательного *личный*, в котором сфера посессивности X-а затронута непосредственно и часто сопровождается именем деятеля. Более того, данное переводческое решение может быть связано с применением лексического повтора как литературного приёма, служащего для придания большей экспрессивности высказыванию.

г) Использование прилагательного *private*

- **личное добро – *private property***
- **личном транспорте – *private cars***
- **личном дневнике – *private journal***

В данном случае выбор в пользу прилагательного *private* обусловлен тем, что возникает необходимость подчеркнуть юридическое закрепление права собственности за индивидом. Действительно, прилагательное *private* используется для разграничения сферы частного и общественного (государственного) владения. Таким образом, объект, характеризующийся при помощи прилагательного *private*, относится к личному владению, деятельности или хозяйству и принадлежит отдельному физическому или юридическому лицу/лицам (не обществу и не государству). Между деятелем X и упоминаемым объектом Y установлены посессивные отношения «владелец ↔ его собственность» (*private – 1*).

Отдельного рассмотрения требуют следующие словосочетания: *личный дневник – private journal* и *личное дело – private matter*. Здесь выбор в пользу прилагательного *private* обусловлен иными причинами. Второе значение прилагательного *private* предполагает его использование при характеристике личной жизни индивида или сообщества (семья, дом, сфера деятельности, мировоззрения и т. д.). При этом в высказывании привносится представле-

ние о том, что X стремится сохранить определенную степень конфиденциальности, закрытости или сохранить определённую информацию в тайне от посторонних (*private* – 2).

д) Использование прилагательного *individual*

- **личные вкусы** – *individual quirks*
- **личная свобода** – *individual autonomy*
- **личную судьбу** – *individual fate*

В данном случае выбор в пользу прилагательного *individual* может быть обусловлен тем, что речь идет о вкусах, свободе и судьбе конкретного человека (*an individual*).

е) Использование прилагательного *personal*

- **личный вкус** – *personal taste*
- **личная проблема** – *personal problem*
- **личная мотивация** – *personal motivation*

Выбор переводчиком в пользу прилагательного *personal* обусловлен тем, что оно концептуализирует описываемые объекты как неотъемлемые составляющие пространства посессивности индивида, позволяющие представить личностную характеристику X-а.

Таким образом, русское прилагательное *личный* может быть переведено английскими прилагательными *private, personal, individual, own* + местоимение, опускаться при переводе и метонимически переноситься в сферу субъекта. Приведенные переводческие трансформации всегда обусловлены семантикой лексем ИЯ и ПЯ, а также окружающим контекстом.

Литература

Богданова Л. И. Ценностный аспект в описании семантики языковых единиц // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2017. – № 1 (25). – С. 50–58.

Давлетшина С. М. Соотношение посессивности, экзистенциальности и локативности / Отд. соц. и гум. наук АН РБ. – Уфа: Гилем, 2008. – 132 с.

Джигоева А. А. Английский менталитет сквозь призму языка: концепт «privacy». – М.: Изд. Московского университета, 2014. – 151 с.

Ларина Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. – М., 2013. – 360 с.

Ращупкина К. С. Privacy в англоязычной коммуникативной культуре // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2014. – № 3. – С. 122–130.

Секамова А. М. Концептуализация личного пространства индивида в естественном языке // В многомерном пространстве современной лингвистики. Сборник работ молодых ученых. Отв. ред. О. А. Сулейманова, сост. К. С. Карданова-Бирюкова. – М., 2021. – С. 200–206.

Селиверстова О. Н. – Труды по семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.

Семенова Наталия Сергеевна
Псковский Государственный университет
УДК 81.42

Языковая репрезентация категории диалогичности в массмедийном дискурсе

медiateкст, диалогичность, массмедийный дискурс

В современную эпоху глобальной информатизации общества тексты новостных сайтов оказывают огромное влияние на современного читателя, тем самым формируя его индивидуальную картину мира.

И.В. Рогозина полагает, что картину мира читателя, а также его «медиакартину мира» формирует массмедийный дискурс. Медиакартина существует в различных вариантах: теле-картина, радио-картина, а в случае с интернет-пространством – интернет-картина, которая «представлена в различных реализациях – медиатекстах» [Рогозина 2003: 23].

Медiateкст, по мнению И.В. Рогозиной, является «результатом прагматической речевой деятельности» [Рогозина 2003: 24] и проявляется в форме скрытого или открытого диалога с читателем.

Продуктом речевой деятельности является диалог, а в случае с медиатекстами в интернете, это внутренний диалог, возникающий у читателя после прочтения новостей интернет-издания.

В отечественном языкознании основу теории диалога заложили такие ученые, как Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский, М.М. Бахтин.

Диалогические отношения Бахтин М.М. определяет как «смысловые отношения между всякими высказываниями в речевом общении». Диалогичность текста, по мнению Бахтина М.М., проявляется в том, что «любой текст является ответной реакцией на другие тексты» [Бахтин 1986: 464].

Вслед за М.М. Бахтиным стоит отметить, что между высказываниями существуют диалогические отношения и «понимание целых высказываний и диалогических отношений между ними неизбежно носит диалогический характер; понимающий (в том числе исследователь) сам становится участником диалога, хотя и на особом уровне» [Бахтин 1986: 298].

Вслед за Т.В. Матвеевой в данной статье диалогичность будет рассмотрена как «речетекстовая категория, представляющая собой

взаимодействие адресанта с другими лицами, а также реализацию коммуникативной функции языка в речи и тексте. Понимание исследователем диалогичности в широком смысле основано на том, что собеседник находится в постоянном общении «не только с непосредственным адресатом», но и «мыслимым собеседником» в реальном или виртуальном диалоге [Матвеева 2010: 91]. К средствам реализации коммуникативной функции языка, а значит и способов проявления текстовой диалогичности, по мнению Т.В. Матвеевой, можно отнести такие риторические приемы, как:

- вопросно-ответный ход
- побудительные конструкции
- риторическое обращение
- разговорную лексику
- оценочную лексику

Определим релевантность этих способов проявления диалогичности на английском новостном сайте.

Проведем контекстологический и функциональный анализ статей массмедийного дискурса на предмет их диалогичности и выявим способы проявления диалогичности в континууме информационного английского сайта sky news.

Анализ статей будет построен следующим образом:

- 1) Выявление способа выражения диалогичности.
- 2) Определение маркировки текстовой диалогичности.
- 3) Цель включения автором диалогических средств в статью.

•Who was using it to attack people?

Apple said it is aware of a report that the vulnerability may have been actively exploited [Martin 2022].

Новостной сайт sky news содержит немало вопросно-ответных конструкций, стимулирующих внутренний диалог у читателя.

Диалогичность данного отрывка выражена синтаксически с помощью вопросно-ответных комплексов, причем вопрос маркирован графически (полужирным шрифтом)

Вопросно-ответных комплексов в данной статье 4. Данный способ проявления диалогичности использован автором для объективации внутренней диалогичности у реципиента и стимулирования интереса к теме кризиса одной из популярных компаний, выпускающих технику.

•The Match of the Day presenter shared an article about **Liz Truss**, then foreign secretary, urging Premier League teams to boycott the Champions League final in Russia, with the comment: "And her party will hand back their donations from Russian donors?" [Brown 2022].

В приведенном отрывке диалогичность выражена синтаксически – посредством риторического вопроса, являющегося комментарием к статье о Лиз Трасс, комментарий маркирован кавычками, следовательно диалогичность данного отрывка выражена графически. В данной статье идет речь о нетрадиционной ориентации футболистов о том, что мусульмане не принимают такое поведение мужчин вплоть до заключения под стражу.

•A neonatal nurse accused of murdering seven babies left a handwritten note that read "I am *evil*. I did this".

Doctors grew suspicious about '*cold-blooded*' Letby [Baynes 2022].

В данном случае диалогичность выражена посредством оценочной лексики, а в частности лексическими единицами «*evil, cold-blooded*», обладающими отрицательным коннотативным значением – «жестокий», так зафиксировано в онлайн словаре Cambridge. Диалогичность в обоих случаях маркирована графически – кавычками. Этот отрывок содержит оценочную лексику, которая привлекает внимание читателя к резонансному делу - проблеме убийств детей в роддомах медсестрой. Корреспондент, написавший данную статью, без сомнения, отрицательно относится к происходящему.

He firstly U-turned on getting rid of the 45p rate of income tax for higher earners and the government then U-turned on freezing corporation tax at 19% so it will rise to 25% in April [Culbertson 2022].

Диалогичность данного отрывка выражена семантически с помощью разговорной лексики, в частности глагола «U-turn», констатирующим значением которого является «разворот автомобиля». В значении данной лексической единицы содержится резко негативное отношение журналиста к политике Лиз Трасс. Именно негативно окрашенная лексика привлекает внимание реципиента к проблеме увеличения налогов в Великобритании.

В Заключении необходимо отметить, что все способы выражения диалогичности текста были идентифицированы и в массмедийном дискурсе. Проведенный филологический анализ статей показал, что категория диалогичности может быть выражена как синтаксически (с

помощью вопросно – ответных конструкций), так и семантически (с помощью оценочной и разговорной лексики).

Литература

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Алт. гос. ун-т. – Барнаул, 2003. – 42 с.

Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 562 с.

Baynes M. Lucy Letby trial - I am evil, I did this // Sky news. – 13.10.2022. – URL: <https://news.sky.com/story/lucy-letby-trial-i-am-evil-i-did-this-nurse-accused-of-murdering-babies-wrote-confession-note-12718882> (дата обращения 13.10.2022)

Brown. Gary Lineker says he knows two gay premier-league stars and hopes they will come out at Qatar world cups // Sky news. – 14.10.2022. – URL: <https://news.sky.com/story/gary-lineker-says-he-knows-two-gay-premier-league-stars-and-hopes-they-will-come-out-at-qatar-world-cup-12720079> (дата обращения 14.10.2022)

Culbertson A. Jeremy Hunt made chancellor after Liz Truss sacks // Sky news. – 15.10.2022. – URL: <https://news.sky.com/story/jeremy-hunt-made-chancellor-after-liz-truss-sacks-kwasi-kwarteng-12720267> (дата обращения: 16.10.2022).

Martin A. What is the new serious apple vulnerability and how do you protect yourself from it // Sky news. – 22.08.2022. – URL: <https://news.sky.com/story/what-is-the-new-serious-apple-vulnerability-and-how-do-you-protect-yourself-from-it-12676401> (дата обращения: 10.10.2022).

Симонова Екатерина Александровна
Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел
Российской Федерации
УДК 81'276.6

**Особенности функционирования медицинских терминов
и профессионализмов в художественном тексте
(на материале триллера Р. Кука «Метка смерти»)**

*термин, терминология, терминосистема, медицинский термин,
художественный текст, специальная лексика*

Художественный текст – это индивидуальное речевое произведение, сложная языковая система, в которой реализуются единицы языка всех уровней. Среди характеристик художественного текста можно назвать, в частности, образность и символизм, позволяющие прямому значению слова обретать дополнительные смыслы, наблюдаются различные подтекстовые явления. Следует отметить, что в словарный состав художественного текста входит, помимо общей, специальная лексика – терминология и профессионализмы.

Термин, служащий точным научным и общепринятым обозначением, характерным для определенной научно-профессиональной сферы, представляет собой узаконенное название специального (научного) понятия. При этом профессионализм как часть специальной лексики – это полуофициальное слово (по сравнению с терминологической единицей), которое не является научным обозначением специального понятия и распространено в более неформальной среде общения среди людей определенной профессии [Шелов, Лейчик 2012; см. Лату, Раздубев 2011; Раздубев 2016 и др.]. Познавательная роль художественных произведений усиливается путем использования писателем специальной лексики. Именно применение научной терминологии и профессиональной лексики способствует наиболее точному вербальному воспроизведению научно-профессиональной жизни героев литературного произведения. Кроме того, благодаря использованию терминов автор расширяет свою систему стилистических средств – средств языковой выразительности и изобразительности [Панаева 2005: 25]. Создание образности и оценочности может происходить посредством терминопотребления, благодаря

последнему создается портретно-изобразительная и речевая характеристика героев литературного произведения.

В семантическом плане профессионализмы весьма близки с терминами, так как они наравне с данными единицами являются средством вербализации специальных понятий, но при этом способ выражения этих понятий не в полной мере соотносится с нормой [Усачева 2012]. Термину присущи такие функции, как номинативная, сигнификативная, дефинитивная, коммуникативная, прагматическая, гносеологическая и метаязыковая. В художественном тексте они, в определенной степени детерминологизируясь, выполняют также образную, оценочную и стилистическую функции, а профессионализму характерна, главным образом, последняя функция. Роль профессионализмов в художественном тексте заключается в их использовании в качестве изобразительного средства при описании героев или как средство речевой характеристики литературных персонажей.

Медицинская терминология – это особый и важный специальный лексический пласт, входящий в терминологический слой соответствующего языка. Его важность и значимость обусловлена, прежде всего, местом и ролью медицины как науки и медицинских знаний в жизнедеятельности человека. Помимо терминологии интерес представляет профессиональная медицинская лексика.

Нами был осуществлен анализ лексических особенностей художественного текста медицинского триллера Роберта Брайана «Робина» Кука «Метка смерти» (Robert Brian “Robin” Cook “Marker”) (2005), осуществлена тематическая классификация медицинских терминов и профессионализмов, употребленных в тексте произведения и выявлены особенности их функционирования. Выбор данного литературного произведения и автора обусловлен тем фактом, что Роберт Брайан «Робин» Кук – это писатель и американский врач, специализирующийся на офтальмологической хирургии. Общий объем лексической выборки составил 500 единиц.

В ходе анализа художественного произведения мы убедились, что медицинские термины широко используются как в устной, так и письменной речи героев, в условиях как формального, так и неформального общения. Было установлено, что автор частотно употребляет термины в прямом значении (с пояснением или без него), например: «*The **surgical incision** (Хирургическая рана) was closed and showed no signs of **inflammation** (воспаление), although there was*

some evidence of **postoperative bleeding** (послеоперационное кровотечение), with a bit of **crusted blood** (запекшаяся кровь) along the **suture line** (линия (хирургического) шва)» [Cook 2005: 45; Кук 2010: 295]. «“**SNPs (Single Nucleotide Polymorphism – SNP – однонуклеотидный полиморфизм** [https://www.multitran.com/]; **SNP-маркеры**) have become extremely important,” Anne said. “They are specific sites in the **human genome** (геном человека) where a **single nucleotide base pair** (одна пара нуклеотидных оснований) has changed by **mutation** (мутация) or **deletion** (делеция) or even more rarely by **insertion** (вставка). Between any two people, there is an average of one **SNP (SNP-маркер)** for every thousand or so nucleotide bases”» [Cook 2005: 50; Кук 2010: 346].

За счет употребления специальной медицинской лексики писателю удастся обогатить язык своего художественного произведения профессиональной лексикой с целью передачи душевного состояния героя во время проведения различных медицинских процедур, в частности, вскрытий (термин), охарактеризовать героев, их одежду (профессионализм и термин), место событий или отражать происходящую действительность. При этом значение профессионализмов раскрывается в тексте произведения. Приведем пример:

Laurie first went into the locker room to change into scrubs, then went over to the storage room to don a «moon suit» («лунный скафандр»). «Moon suit» («лунный скафандр») was the term used by the staff to describe the protective gear (защитная экипировка) required while doing autopsies (вскрытия) [Cook 2005: 8; Кук 2010: 31]. Как видим, писатель обогащает речь своих героев специальной лексикой, что помогает ему создать особенный колорит при описании и изображении научно-профессиональной деятельности медицинского специалиста, обеспечить достоверность образов, например, в случае проведения вскрытий, в ходе описания тела при осмотре патологоанатомом и т.д.

Проанализировав специальную медицинскую лексику, мы разработали классификацию терминов и профессионализмов по 12 тематическим группам: 1). анатомические единицы (*arteries, eyeballs, gland, nerve*); 2). болезни и патологии (*antisocial disorder, renal disease, hyperkalemia*); 3). медицинские процедуры и вмешательства (*EKG, analgesia, mammogram*); 4). медицинское оборудование и инструменты (*tourniquet, cardiac monitor, gurney*); 5). симптомы болезни (*dry mouth, hemorrhage, sweating, stridor*); 6). устройство больницы (*cardiac care unit, intensive care unit*); 7). химико-фармацевтические термины

(*glucose, insulin, sodium bicarbonate*); 8). названия специалистов (*surgeon, cardiologist, anesthesiologist*); 9). медицинские показатели и характеристики (*fertility, blood pressure, heart rate*); 10). наименования медицинских областей (*orthopedics, genetics, histology*); 11) нарушения анатомической целостности/физические травмы (*bruises, fracture, scratches*); 12). физиологические процессы (*menstrual cramp, urinating*).

Анализ эмпирического материала в рамках предложенной классификации показал, что наиболее распространенными тематическими группами являются анатомические термины, термины-названия болезней и патологий, а также наименования медицинских процедур и вмешательств. Меньше всего терминов и профессионализмов связаны с процессами физиологии, поскольку определенная часть медицинской терминологии и профессиональной лексики в романе относится к описанию и характеристике физиологических процессов, отсутствующих у пациентов морга.

В ходе исследования было определено, что медицинские термины в художественном тексте выполняют номинативно-описательную, образопорождающую, стилистическую, информационную и контактную функции. При этом наблюдается частичная детерминализация терминологических единиц, однако более редкая их расшифровка по сравнению с профессионализмами, которые в еще большей степени могут быть неизвестны читателю.

Литература

Кук Р. Метка смерти. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 445 с.

Лату М.Н., Раздубев А.В. Терминоведение: частные вопросы развивающихся терминологий: учебное пособие к лекционному курсу «Общие и прикладные аспекты терминоведения». – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – 132 с.

Панаева Е.В. Функции специальной лексики в художественном тексте: на материале произведений М.А. Булгакова: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01. – М., 2005. – 189 с.

Раздубев А.В. Некоторые особенности репрезентации научно-профессиональных знаний посредством терминологических единиц // Вестник Челябинского государственного университета, 2016. – № 4 (386). – С. 164–168.

Усачева Я.В. Профессионализмы в системе специальной лексики: к определению понятия // Вестник Московского государственного открытого университета. Серия: Общественно-политические и гуманитарные науки, 2012. – № 1. – С. 32–43.

Шелов С.Д., Лейчик В.М. О классификации профессиональной лексики // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка, 2012. – Т. 71. – № 2. – С. 3-16.

Cook R. Marker. – Penguin Books, 2005. – 116 p.

Multitran. – URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 01.09.2022).

Ташлыкова Марина Борисовна
Иркутский государственный университет
Лемешко Юлия Римовна
Восточно-Сибирский филиал
Российского государственного университета правосудия
УДК 81'33

**Опыт исследования структурно-семантических моделей лозунгов
в синхронии и диахронии с использованием информационных
технологий**

*лозунг, модель лозунга, язык программирования VBA,
автоматизация, визуализация*

Изучение лозунгов расширяет лингвистические представления как о языковых единицах, которые играют важную роль в формировании массового сознания, так и о языковых процессах, которые происходят в русском языке в XX–XXI веках. Предметом анализа является база данных, включающая репрезентативную выборку употреблений лозунгов, систематизированную по хронологическим показателям. Материал исследования составляет около 3200 лозунговых выражений, отобранных с помощью метода включенного наблюдения в ситуациях митингов, демонстраций, выборов, различных социальных акций, а также из российских печатных СМИ и Интернет-ресурсов. 1400 единиц относятся к советскому периоду (начиная с 1917 г.), периодам перестройки и постперестройки, 1800 – к этапу 2010–2022 гг.

Цель исследования – осуществить сопоставительный анализ лозунгов, принадлежащих различным историческим периодам, для выявления устойчивых и вариантных черт данного феномена.

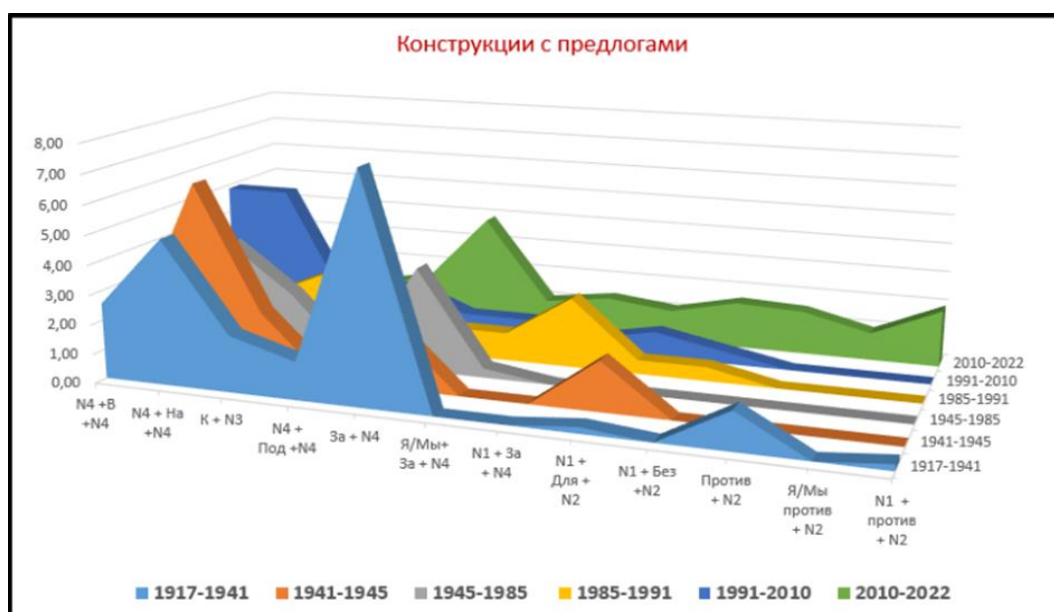
Для того чтобы проанализировать большой объем данных, были разработаны способы автоматизации расчета процентного соотношения количества употреблений разных структурных моделей в выделенные исторические периоды от общего числа корпусного материала и способы визуализации данных¹.

¹ Разработка «Лозунг как дискурсивная формула: устойчивость и варьирование (автоматизация, визуализация)», осуществленная Ю. Р. Лемешко в соавторстве с Л. Ю. Дмитриевой и М. Б. Ташлыковой, получила Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2021613148 от 03 марта 2012 Роспатент.

В результате знакомства с различными подходами к способам компьютерной обработки текста на естественном языке было принято решение для рассмотрения корпусного материала использовать язык программирования Visual Basic for Applications для MS Excel (далее – VBA), позволяющий быстро и удобно разрабатывать эффективные приложения с использованием пакета MS Office. Этот пакет (вопреки сложившемуся представлению о процессорах электронных таблиц как о повседневном программном обеспечении с узким профилем возможностей) дает возможность осуществлять не только традиционные расчеты и анализ данных, но и гораздо более сложные исследования, программирование и крупномасштабные автоматизированные расчеты, визуализацию и прогнозирование [Гарнаев 2004; Хомоненко, Гофман 2005]. Важно, что визуализация позволяет не только наглядно представить некоторые очевидные тенденции в употреблении тех или иных структурно-семантических моделей лозунгов, но и обнаружить значимые моменты их воспроизводимости на конкретном хронологическом отрезке (в синхронии), а также продемонстрировать динамику их использования в сопоставительном аспекте (в диахронии). Результаты исследования более подробно излагаются в ряде публикаций [Лемешко 2020; Ташлыкова 2021].

Следующий график, например, отражает «предпочтения» в выборе предложных конструкций в разные исторические периоды и обнаруживает необходимость осмысления причин этого феномена.

Рис. 1. Лозунги в форме конструкций с предлогами: обобщенные данные



На рисунке 1 на примере лозунгов в форме конструкций с предлогами графики выразительно показывают «жизнь» данных лозунговых моделей на протяжении всех рассматриваемых периодов. По представленному 3D графику видно, что предложные конструкции оказались актуальным средством выражения той идеи, которую необходимо донести до адресата в максимально лапидарной форме. Как представляется, что именно этим объясняется их частотность во все рассматриваемые исторические периоды.

Анализ фактического материала показал тем не менее, что в рамках отдельного исторического периода употребление некоторых моделей лозунгов может падать до нуля или, наоборот, существенно активизируется.

Так, например, во время Великой Отечественной войны и послевоенный периоды полностью исчезает модель лозунга, организованная с помощью **конструкции с предлогом Под**, ср.:

(1917–1941 гг.): *Все под красную звезду!*

(1941–1945 гг.): **отсутствует.**

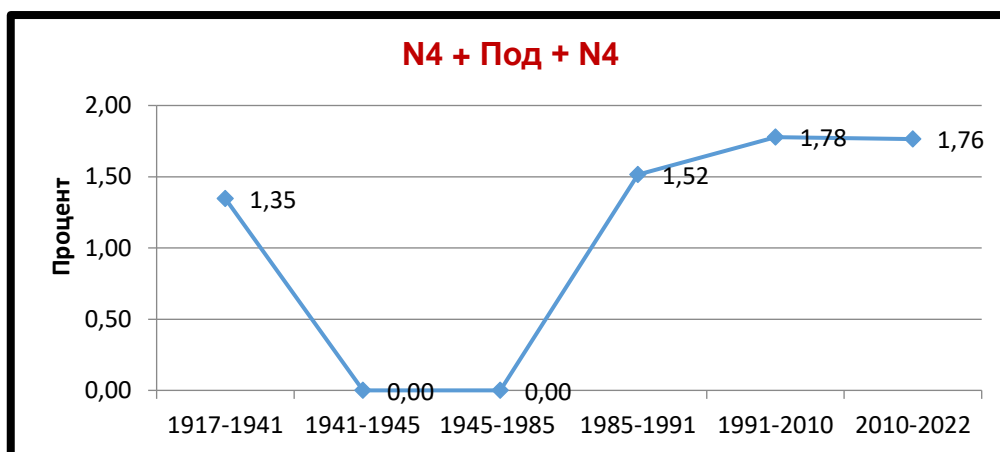
(1945–1985 гг.): **отсутствует.**

(1985–1991 гг.): *КПСС под запрет!*

(1991–2010 гг.): *Банду Ельцина под суд!*

(2010–2022 гг.): *Национал-предателей во власти под суд!*

Рис. 2. Лозунги, организованные с помощью конструкций с предлогом *Под*



Динамика функционирования этой модели представлена на рис. 2. Думается, ее неактуальность в этот хронологический отрезок обу-

словливается в первую очередь семантикой предлога *Под*. Его исходное – пространственное – значение Е.В. Рахилина и В.А. Плунгян формулируют как «X под Y-ом: X находится ниже нижней поверхности Y» [Рахилина, Плунгян 2000: 118]. Авторы выдвигают идею «функциональной доминации», что является «семантическим вектором» или «центральной значимостью» для предлога *Под*: «X находится ниже нижней поверхности и при этом непосредственно в области доминации Y-а» [Рахилина, Плунгян 2000: 124].

В приведенных примерах пространственная доминация заменяется доминацией социальной. Эта семантика плохо коррелирует с основным типом иллокутивной интенции, присущей военному времени (≈ ‘призыв уничтожить врага, защитить родину’ и т. п.) и послевоенной (≈ ‘призыв к восстановлению мира, страны; к процветанию’ и т. п.).

Как представляется, рассмотренные графики позволяют утверждать, что имеются значимые корреляции между историческим содержанием определенной эпохи и отбором определенных моделей лозунговых высказываний, структурно-семантические особенности которых обеспечивают оптимальную трансляцию ключевых идей данной эпохи в максимально концентрированном виде.

Таким образом, инструменты визуализации дают возможность не только ответить на вопрос, существуют ли какие-либо универсальные и специфические черты лозунгового универсума в целом, но и наглядно продемонстрировать тенденции употребления моделей лозунгов в синхронии и диахронии.

Литература

Гарнаев А.Ю. Самоучитель ВВА. – СПб.: БХВ-Петербург, 2004. – 560 с.

Лемешко Ю.Р. Лозунг как «дискурсивная формула»: устойчивость и варьирование / Ю.Р. Лемешко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 1 (435). – С. 90–96. DOI 10.24411/1994-2796-2020-10112.

Плунгян В.А. По поводу «локалистской» концепции значения: предлог под / В.А. Плунгян, Е.В. Рахилина // Сб. Исследования по семантике предлогов. – М., 2000. – С. 115–133.

Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021613148 Российская Федерация. Лозунг как «дискурсив-

ная формула»: устойчивость и варьирование (автоматизация, визуализация): № 2020666810: заявл. 14.12.2020: опубл. 03.03.2021 / Ю.Р. Лемешко, Л.Ю. Дмитриева, М.Б. Ташлыкова.

Ташлыкова М. Б. Автоматизация и визуализация в сфере лингвистических исследований и лингводидактики (на материале базы данных «лозунговый универсум эпохи XX–XXI вв.») / М.Б. Ташлыкова, Ю.Р. Лемешко, Л.Ю. Дмитриева // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* – 2021. – № 2. – С. 97–107. DOI 10.51955/2312-1327_2021_2_97.

Хомоненко, А. Д., Гофман, В. Э. Работа с базами данных в Delphi. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 640 с.

Liquid Modernity, "Fluid News" Variables And The Intact Solids of "Textual Design"

narrative, actants, events, setting

Ascribed to "liquid modernity" "celebration of "plastic", "heterogeneous", "contingent" over "rigid", "timeless", fixed" [Bauman 2000], for media, with its "post-something" "fashionist" manifestos, "momentary settlement" declaration, issues of "intact textual design" are of primary acuteness.

The research dwells on "fluid news" variables, in their structuralist, implemented for its reductionist capacity (referring to "explorations" by R. Barthes, A. Greimas, U. Eco, G. Genette, K. Bremon, T. Todorov, V. Propp, E. Souriot, R. Jacobson), prisms, arguing, that in the proclaimed era of "absence of essential form to which structures tend to return" (and yet, although conceptually "no longer seeking order", simultaneously readily adopting, appealing to cognitive "presets", "inverted pyramid" basics), "solids" – "bricks"/ " bones" / "particles"/ "molecules" – *persist*, among **constituent linguistic** [Herman, Vearveck 2001: 41–101] **mechanisms of text structuring being:**

1) **"allocation of actant roles"** (= appointment of political, social actors): "abstract realizers of action function, "types of formal syntactic unit that have not yet received a semantic / ideological load", result in "certain actant – certain action expectation" classifications: A. Greimas' "subject", "object", "sender", "receiver", "opponent"; K. Bremon's "active" / "passive" with the criteria for "influence", "modification", "conservation", "characterization", D. Foster's "flat" and "round" characters, S. Rimmon-Kenan's "3-sliding scales and 3-dimensional coordinate system": "complexity", "development", "inner life";

2) **"event and setting framing"** (=alignment of plot and space-time identification): "story's" dynamic elements are orderable by: U. Eco 's "9 crucial moves", V. Propp 's "31 functions", Russian formalists "bound / unbound motifs", Barthes' "functions and indexes", K. Bremon "possibility" –"realization"– "completion" etc.; while "*chronotope*" (M. Bakhtin), textual

ideological center (with only on "space and time" insertion – figures, actions, abstract themes concretization, taking shape), is relatively fixed (along with "existents" in Chatman's prism), its "ingredients", with certain stability (e.g. the subject/city remains the subject/city), despite the development, preserved.

3) "**basic metaphor progression**" (= maintained consistently by lexical reinforcers variety): metaphor sets the plot, with rhetorical devices thematizing the act of narrative creation; text structuring carried out by key word repetition, , arising as a leitmotif [Fludernik 2009] "associations" = "subtextual repetitions": in order to possess "self-affirming aspects", "repetition serving as a technical means of narrative progression". A network of recurrent mentions gives rise to symbols suggesting connections and arguments of a higher order: which, however, function rather metonymically (key ideas sequence being associated with specific characters, situations), however, are still similar in syntagmatic juxtaposition, correlation of ideas, "identity" values [Fludernik 2009].

4) "**attention phenomena**" (=ranking phenomena on scale of "access" to attention) linguistic formulation takes into account laws of assigning uneven significance to utterance, its reference, context, depending on visibility degree, phonological form, statement's vocal performance: foregrounding/ backgrounding occurs depending on: open (lexical)/ closed (grammatical) class form; nominal/verbal complex; main/subordinate clause status etc. Realized in discourse, the factors might comply with / (typically) fall out of scope of more generalized (attention to content > form / structure of language expression; focus on units of a higher > lower semantic level) principles [Talmy].

Thus, functioning as infinitely variable "components, reconstructed as *forms without content*", exposed as *invariants*" (and revealing, concurrently, the frequently "scripted" nature of alleged "randomness"), in the official epoch of "indefinitely changing properties" reducible to *prototypes*"; *solids*", keep their "identity" intact.

References

Bauman Z. Liquid Modernity. – TJ International, Padstow, Cornwall, 2000.

Bird S.E., Dardenne R.W. Myth, chronicle, and story: Exploring the narrative qualities of news. – In J.W. Carey (ed.) Media, myths, and narratives. – Beverly Hills: CA Sage, 1988. – P. 67–87.

Fludernik M. *An Introduction to Narratology*. – London and New York: Routledge, 2009.

Herman L. & Vervaeck B. *Handbook of Narrative Analysis*. – Lincoln and London: University of Nebraska Press, Lincoln and London North Carolina State University, 2001.

Greimas A.J. *On Meaning*, trans. – Collins & Frank and Perron Paul, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

Prince G. *A Grammar of Stories: An Introduction*. – The Hague-Paris, 1973.

Prince G. *Narratology: The Form and the Functioning of Narrative* / G. Prince. – Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 1982.

Paley J. *Narrative machinery*. In Y. Gunaratnam, D. Oliviere (eds.) – *Narrative and Stories in Health Care: Illness, Dying, and Bereavement*. – Oxford: Oxford University Press, 2009.

Souriau E. *Les deux cent mille situations dramatiques*. – Paris: Flammarion editeur, 1950.

Talmy L. *Attention Phenomena*. In D. Geeraerts and H. Cuyckens (eds.) *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. – NJ: Oxford University, 2007.

Цверкун Юлия Борисовна
Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации,
Одинцовский филиал
УДК 81'373.46

Воздействие цифровизации на англоязычную терминологию образования в контексте пандемии коронавируса

термин, терминология образования, цифровизация, пандемия коронавируса

Область образования представляет собой одну из важнейших областей межнационального сотрудничества. Пандемия COVID-19 кардинально повлияла на все сферы человеческой деятельности, и образование не является исключением. Изменения, происходящие в данной сфере в контексте пандемии коронавируса, неизбежно привели к трансформации соответствующей терминологии.

Важно подчеркнуть, что в докладе ООН (август 2020) подчеркивается, что пандемия коронавируса стала причиной сильнейшего сбоя в учебном процессе большинства национальных систем образования, затронув более 1,6 миллиарда учащихся в 190 странах. Более того, закрытие школ и других образовательных учреждений не прошло бесследно для 94% учащихся во всем мире [Policy 2020: 26]. Ввиду пандемии COVID-19 мировое академическое сообщество было вынуждено обратиться к поиску, разработке и использованию новых и трансформации многих имеющихся форм обучения.

Не вызывает сомнений тот факт, что одновременно с переменами в системах образования большинства стран соответствующая терминология, в частности англоязычная терминология образования, подверглась большим изменениям, что и объясняет необходимость подробного изучения, рассмотрения, многоаспектного анализа англоязычных терминологических единиц области образования в контексте пандемии коронавируса.

Подобно тому, как в феврале 2020 г. современное общество постепенно перешло в ***New Normal*** ('новая нормальность'), пандемия привела к появлению новых лексических единиц и пересмотру значений уже имеющихся. Изменения, происходящие в английском языке

в контексте пандемии, вызвали большой интерес среди ученых-лингвистов. Так, Тони Торн, британский писатель, лингвист и лексикограф, отмечает, что в условиях пандемии коронавируса некоторые научные и медицинские термины подверглись процессу детерминологизации и стали использоваться для обозначения понятий повседневной жизни [Катермина 2021: 49-59]. Разным аспектам данного явления посвящены работы В. В. Катерминой и С. Х. Липириди [Катермина 2021: 49-59], Ш. Р. Басырова [Басыров 2020: 79-85], Ю. Д. Гавроновой [Гавронова 2021: 204-207]. В сфере образования тоже появилась необходимость уточнения семантики имеющихся терминов, по мере того как работники данной области ищут новые методы *synchronous* ('синхронное') и *asynchronous* ('асинхронное') обучения, учатся применять *EdTech tools* ('новейшие инструменты в обучении'), борются с *zoom-bombing* ('зумбомбинг'), *digital divide* ('цифровой барьер') и др. [A Guide 2020].

Обращает на себя внимание тот факт, что все вышеприведенные термины заимствованы из терминологии IT-сферы в условиях воздействия активно происходящих процессов **цифровизации** в образовании в контексте пандемии COVID-19. По убеждению П. Андерссон и Л.-Г. Маттссон, **цифровизация** уже сыграла ключевую роль в системе образования, когда в условиях пандемии коронавируса закрылись школы и процесс обучения перешел в новый формат, что повлияло на ускоренный процесс цифровой трансформации образования во всем мире [Andersson 2022]. Данный переход в цифровую среду вызвал новые трудности, но и создал новые возможности не только для преподавателей, учащихся, администрации образовательных учреждений, но и для разработчиков и поставщиков цифровых средств обучения и оборудования.

Анализ ежеквартальных обновлений Оксфордского словаря английского языка [Andersson 2022] позволил сделать вывод о существовании четырех групп лексических единиц, подвергшихся определенным семантическим изменениям в результате воздействия пандемии коронавируса:

1) **new words** ('новые слова') – абсолютно новые заглавные слова, появившиеся в Оксфордском словаре английского языка: *Covid-19* ('коронавирусная инфекция 2019 года'); *self-isolating* ('самоизоляция') и др.;

2) **new sub-entries** ('новые значения слов') – новые значения, добавленные в словарную статью: *to flatten the curve* ('сгладить кривую') и др.;

3) **updated sub-entries** ('обновленные значения слов') – значения заглавных слов, в которые были внесены правки и другие обновления: *personal protective equipment* ('средства индивидуальной защиты') и др.;

4) **additions to unrevised entries** ('добавления к неотредактированным словарным статьям') – значения, примеры и другие уточнения, добавленные к уже существующей словарной статье заглавного слова, которая еще не была отредактирована: *elbow bump* ('удар локтя (неофициальное приветствие)').

Анализ ряда публикаций, посвященных специфике употребления терминологических единиц сферы образования, показал, что данная классификация может быть использована и для терминов образования. Так, например, к новым словам относится *coronaviva* ('экзамен, который сдается удаленно в условиях пандемии коронавируса'). Примером новых значений слов служит единица *remote* ('дистанционный, удаленный').

В заключение отметим, что *цифровизация* в условиях пандемии коронавируса оказала большое влияние на сферу образования в целом и на применение новых инструментов, стратегий, форм обучения в частности. Перемены в глобальной системе образования отразились на терминологии этой сферы: возникновение новых терминов, пересмотр значений существующих терминов. В дальнейшем представляется целесообразным изучение последующих обновлений словарей современного английского языка с целью выявления новых единиц сферы образования, уточнения значения ранее используемых для точного обозначения актуальных понятий в образовании.

Литература

Басыров, Ш. Р. Структурно-семантические особенности лексики периода пандемии коронавируса / Ш. Р. Басыров // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. – 2020. – Т. 16. – № 4 (50). – С. 79–85.

Гавронова, Ю. Д. Особенности отображения лексики коронавируса в английском языке / Ю. Д. Гавронова // *Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей*. – 2021. – № 12 (21). – С. 204–207.

Катермина, В. В. Лингвокультурный аспект новой лексики пандемии коронавируса / В. В. Катермина, С. Х. Липириди // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 2. – С. 49–59.

A Guide to Remote Learning Terminology During COVID-19 [Электронный ресурс] // Curriculum Development, Remote Learning, Professional Development. – 2020. – May 18. – URL: <https://www.managebac.com/blog/guide-remote-learning-terminology-covid-19/> (дата обращения: 14.10.2022).

Andersson P., Mattsson L.-G. Future digitalization of education after COVID-19 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hhs.se/contentassets/419c7b2f06a94ee183bf52ca748c98b5/a54.pdf> (дата обращения: 14.10.2022).

Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond [Электронный ресурс]. – 2020. – August. – 26 p. – URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. (дата обращения: 14.10.2022).

Updates to the OED [Электронный ресурс] // Oxford English Dictionary. – URL: <https://public.oed.com/updates/>. (дата обращения: 14.10.2022).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

Аверко-Антонович Елена Владимировна
Казанский национальный исследовательский
технологический университет
УДК 378.14

Мессенджеры в практике преподавания русского языка как иностранного

*мессенджеры, иностранные студенты, русский язык
как иностранный, дистанционное обучение*

В связи с переходом на дистанционное обучение возникла необходимость в использовании современных средств коммуникации для его обеспечения.

Существуют два режима такого обучения:

1. Живое онлайн общение, при котором в заданное время проводится видеоконференция или общение студентов с преподавателем в чате.

2. Удаленное обучение, когда создается платформа для самостоятельного обучения студентов при участии преподавателя.

При удаленном обучении очень важно организовать общение онлайн. Это необходимо, прежде всего, для выдачи инструкций для удаленной работы. Инструментов для организации работы в таком режиме довольно много.

В данной статье остановимся на использовании популярных мессенджеров.

Эти программы дают возможность создавать группы, что имеет важное значения для преподавания РКИ. В группе можно осуществлять общение, используя все виды речевой деятельности: отправлять текстовые сообщения, видео и аудио файлы. Работая в группе, преподаватель имеет возможность постоянного общения со студентами, осуществлять контроль и помогать преодолевать трудности, возникающие при изучении языка. Осуществлять мониторинг текущей ситуации и следить за прогрессом в изучении языка. При необходимости вносить коррективы. При этом достигается очень важная цель – регулярная речевая деятельность на русском языке. Преподаватель имеет возможность отправлять и

получать текстовые сообщения, аудио и видео файлы, а также отправлять ссылки на другие онлайн ресурсы (чтение, видео, аудио тесты и т.д.) и свои собственные презентации и задания.

Примеры заданий:

Лексико-грамматические задания: преподаватель высылает текст, в котором необходимо заполнить пропуски (в соответствии с пройденной лексико-грамматической темой).

Задания на исправление ошибок: отправляется текст или предложение, в котором необходимо найти ошибки и прислать исправленный вариант.

Задания на нахождение лишнего элемента: из списка предложенных слов найти лишнее по лексическому или грамматическому признаку. Такие задания также можно сделать в виде конкурса, например, на самый быстрый ответ.

Следующий тип заданий – *задания с отправкой аудиофайлов*. Например, преподаватель или студент записывает аудиофайл с вопросами интервью и отправляет выбранному студенту. Тот, в свою очередь, отправляет аудиофайл с ответами на вопросы.

Диктант. Преподаватель отправляет аудиозапись с определенными паузами, студенты пишут диктант, слушая эту запись.

Можно использовать мессенджер для ведения *аудиодневника*. Преподаватель просит студентов каждый день записывать и отправлять сообщения на определенную тему, например, какой сегодня день, число, месяц, какая погода, какие планы на день, или рассказать, что они делали вчера.

Следующее задание – *обмен фотографиями*. Студент высылает фото предметов, других людей, и т.д. Другие студенты должны прислать описание предметов, внешности или эмоций. Фото с изображением какого-нибудь процесса или события, например, студенты готовят ужин на кухне. Другие должны составить небольшой рассказ по этой фотографии в соответствии с выбранной лексико-грамматической темой ('транспорт', 'распорядок дня', настоящее, прошедшее или будущее время, совершенный / несовершенный вид, причастие, и т.д.)

В заданиях данного типа целесообразно использование лексико-грамматических таблиц для изучения грамматики и построения предложений по образцам. Студентам необходимо знать, насколько правильно они осуществляют свои действия по формированию

навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Сочетая различные таблицы, студенты могут контролировать правильное употребление грамматических форм и построение предложений при самостоятельной работе. Например, при работе с фото на тему: 'Еда. Рецепты' – для введения лексико-грамматического материала с использованием существительных, обозначающих название продуктов (в именительном и винительном падежах), а также список глаголов для введения повелительного наклонения в рекомендациях (вежливая форма: возьмите, смешайте и т.д.).

Таким образом, благодаря многократной работе с таблицами, студент закрепляет навыки правильного построения предложения.

Упражнения на аудирование. Преподаватель отправляет аудиофайл, студенты должны прислать текстовую запись, или ответить на вопросы. Можно использовать текст о городе. Такой текст несет еще и страноведческую информацию и будет интересен для передачи содержания воспринятой на слух информации. В дальнейшем он может быть использован как модель для составления текста о своем родном городе. Для выполнения такого вида задания студентам отправляются семантические таблицы, которые они должны заполнить по мере прослушивания аудиофайла. При работе с семантическими таблицами, необходимо обучить студентов использовать грамматические конструкции, которые обслуживают подобного рода тексты [Аверко-Антонович 2014, 15: 350].

Такие таблицы помогают студенту при аудировании концентрировать внимание на содержании текста, фактической информации, запомнить и записать больше деталей. Имея перед глазами опорную схему, студент чувствует себя комфортно. После прослушивания аудиофайла и заполнения таблицы студент легко изложит текст, составит свой по аналогии, если необходимо, воспроизведет информацию в письменном виде.

Задания с использованием смайлов: составить предложение или небольшой рассказ по предложенному набору смайлов. Другой вариант – составляется текст и в него добавляются смайлы. Задача студентов – заполнить текст соответствующими словами.

Задания на продолжение: студент присылает фото и начало своего описания. Другие студенты должны продолжить описание. Преподаватель записывает аудиофайл с текстом, к которому студенты должны придумать продолжение.

Можно использовать мессенджер для проведения *урока-дискуссии*. Предлагается определенная проблема, студенты в чате должны высказать своё отношение, свои идеи, сделать определенные выводы. При такой форме работы студенты обязательно используют онлайн переводчики. Преподавателю важно указать студентам на то, какие ошибки могут возникнуть при таком переводе.

Использование мессенджеров помогает довести до автоматизма навыки письменной речи. Это один из утилитарных навыков, без которых невозможно осуществление полноценной коммуникации на любом иностранном языке, так как необходимость писать присутствует в любой сфере жизни [Резникова 2019, 4: 185]. Помимо непосредственно обучающей функции, мессенджер можно использовать и в качестве площадки для активностей студентов: проведение конкурсов, флешмобов. Например, конкурс на самую чистую комнату, конкурс песни к празднику, и т.д. Студенты высылают фото, аудио и видео файлы, проводится общее голосование, выбирается победитель, который получает поощрительный приз.

Мессенджеры можно использовать для итоговых заданий после прохождения определенной лексической темы. Группа делится на две или три подгруппы, где студенты самостоятельно работают над проектом и презентацией. Например, после прохождения темы 'Город' каждая команда должна представить свой проект идеального города. Такая совместная работа помогает студентам совершенствовать свои речевые навыки.

Мессенджеры часто используются как площадка для введения культурологической информации: например, преподаватель может отправлять ссылки, видео и фото по страноведению со своими комментариями, мотивируя студентов на активное использование изучаемого языка в обсуждениях.

Рассылка учебно-методических материалов в общий чат позволяет легко сохранить их. Все отправленные документы, фото, видео и аудиофайлы, ссылки, презентации сохраняются в специальных разделах. Студенты могут быстро найти всю информацию и использовать ее в случае необходимости.

Таким образом, использование мессенджеров позволяет решать не только предметные задачи, но и помогает осуществлять совместную учебную деятельность.

Литература

Аверко-Антонович Е.В. Аудирование биографических текстов на начальном этапе изучения русского языка иностранными студентами // Вестник Казанского технологического университета. – Казань: КНИТУ, 2014. – Т. 17. – № 15. – С. 348–351.

Резникова А.В., Внуковская А.В. К вопросу о возможности использования мессенджера WhatsApp как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2019. – № 4 (86). – С. 183–187.

Айдарова Светлана Ханиповна
Гарипова-Хасаншина Венера Макмуновна
Российский исламский институт
УДК 811.512.145

Обучение татарскому языку на курсах «Без татарлар»

обучение, курсы, население, татарский язык, коммуникация

В Российском исламском институте в рамках проекта «Без татарлар» («Мы татары») больше десяти лет проходят курсы для населения. Их посещают люди, желающие пройти интенсивные курсы по татарскому языку, ознакомиться с историей татар, а также приобрести знания об Исламе. По окончании курса многие овладевают разговорным татарским языком, умеют читать священный Коран на арабском языке, а также имеют представление об исламской религии и истории происхождения татар. Такие шестимесячные курсы проводятся на бесплатной основе. Занятия проводятся три раза в неделю по вечерам, по три урока в день. За это время обучаемые изучают такие предметы, как «Татарский язык», «Основы Ислама», «Тажвид», «История татар».

Что касается обучения татарскому языку, на базе Российского исламского института организованы две подгруппы по уровню владения языком: начинающая и продолжающая. Обучаемые занимаются по учебникам для начинающих и продолжающих, авторами которых являются преподаватели Российского исламского института, которые сами и ведут занятия на курсах [Гарипова-Хасаншина 2020]. Количество обучаемых в группах приблизительно 20-30 человек. Надо отметить, что есть незначительная группа обучаемых, которые посещают только уроки татарского языка. Нам, как преподавателям, было интересно узнать, кто же посещает наши занятия: образование, возраст, профессия, цель изучения языка и т.д. С этой целью на начальном этапе обучения было проведено анонимное анкетирование, где слушатели курсов должны были ответить на ряд вопросов. Они включали в себя такие моменты, как национальность, пол, возраст, отношение к занятиям татарского языка, желаемые умения и навыки, уровень владения татарским языком, образование, наличие опыта изучения языка, пожелания.

Результаты анкетирования таковы: 95 % обучаемых татарской национальности; посещают курсы 75 % женщин и 25 % мужчин;

возраст обучаемых: от 16 до 20 лет – 5 %, от 20 до 30 лет – 24 %, от 30 до 40 лет – 24 %, от 40 до 50 лет – 5 %, от 50 до 60 лет – 5 %, от 60 до 70 лет – 36 %.

Уроки татарского нравятся всем; хотят научиться красиво, правильно и грамотно говорить, писать на татарском; освоить разговорную речь; читать и понимать татарскую литературу, речь; усовершенствовать свои знания по татарскому языку. Целью изучения татарского языка для всех является владение литературным татарским языком. Уровень владения языком разный (у 60 % начинающих уровень и 40 % обучаемых владеют разговорной речью). Пожелание обучающихся – получить знания и по истории татарской литературы и фольклору. Образование обучаемых (кандидат наук – 5,9 %, высшее – 64,7 %, среднеспециальное – 23,5 %, среднее – 5,9 %). Изучали татарский язык в школе 6 % обучаемых, 64,7 % не изучали.

Таким образом, курсы посещают в основном люди татарской национальности, преимущественно женщины, молодые люди от 20 до 40 лет и люди пенсионного возраста, с высшим и среднеспециальным образованием, которые не изучали родной язык в школе. Их цель – владение татарским литературным языком, более подробное знакомство с национальными традициями, культурой и литературой своего народа. Программы и учебники, по которым ведутся занятия по татарскому языку, соответствуют требованиям и желаниям обучающихся. Вместе с фонетическим, лексическим, грамматическим материалом, текстами и упражнениями, в содержательном плане учебники включают и социокультурный материал, который дает сведения о Республике Татарстан, национальных особенностях татарской культуры, о религии Ислам, мусульманах, достопримечательностях, музеях, праздниках, природе, деятелях литературы и искусства, этикете и др.

Надо отметить, что ознакомление с речевыми образцами, нормами татарского речевого этикета начинается на первом же уроке, где предлагаются выражения приветствия, знакомства, прощания, формы комплиментов. Речевой этикет можно рассматривать и как элемент культуры, и как речевое поведение. Речевое поведение говорящих на татарском языке зависит от возраста. Отдельные явления в речевом поведении татар объясняются и влиянием ислама. Выражения речевого этикета на этом же этапе включаются в диалоги. На следующих уроках предлагаются выражения просьбы, извинения, благодарности и т.д. [Айдарова 2016] В целом в процессе работы над

диалогической речью преподавателями активно используется технология обучения татарскому языку на основе моделей речи [Максимов 2015]. Это особенно практикуется с начинающей группой.

Необходимо заметить, что на занятиях очень часто требуется индивидуальный подход в обучении языку. Так как амплитуда возрастного диапазона у обучающихся, как правило, очень большая. Это, в свою очередь, влияет на уровень восприятия информации, на время усвоения новых знаний и превращение их в навыки. Определенный объем информации слушателям дается в готовом виде.

В связи с этим в процессе обучения татарскому языку преподавателями в целях развития памяти, восприятия информации используются объяснительно-иллюстративный, такие инструменты, как бинарный метод, проблемное обучение, которое считается одним из основных элементов современной системы развивающего обучения. У продолжающей группы преподаватель стремится развить самостоятельную поисковую деятельность. Здесь также активно используются конструирование различных моделей диалогов, работа над небольшими текстами [Фатхуллова 2002]. В основе обучения как основной инструмент лежит коммуникативный метод. Поучительные рассказы, шутки с элементами народной педагогики, детского фольклора, знакомство с краткой биографией и творчеством татарских писателей, поэтов, композиторов и художников, знакомство с татарской национальной кухней, одеждой, этнографические тексты отвечают требованиям лингвокультурологии.

Литература

Гарипова-Хәсәншина В.М. Татар теле: башлап өйрәнүчеләр өчен / В.М. Гарипова-Хәсәншина, Р.А. Гимазова. – Казан: «Хозур» – «Тынычлык» нәшрият йорты, 2020. – 224 б.

Айдарова С.Х. Татар теле: башлап өйрәнүчеләр өче / С.Х. Айдарова, В.М. Гарипова-Хасаншина. – Яр Чаллы: «Ислам нуры» нәшрияты, 2016. – 151 б.

Фатхуллова К.С. Система обучения татарской диалогической и монологической речи. – Казан: РИЦ «Школа», 2002. – 187 с.

**Андреева Светлана Валентиновна,
Плошкина Людмила Юрьевна**
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
УДК 378.096

К вопросу о методе проектов в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов

*метод проектов, поисковое чтение, коммуникативная
компетентность, навыки самостоятельной работы,
познавательная активность, стиль научной речи*

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в России носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер.

Основной целью преподавания иностранного языка является использование языка как в профессиональной, так и в дальнейшей научной деятельности выпускников. Для этого необходимо использовать самые современные принципы и методы обучения, такие как дистанционное обучение, кейс-стади (ситуационная методика), метод проектов, обучение в сотрудничестве, тандем-метод и др.

Рассмотрим подробнее метод проектов как один из эффективных методов в преподавании иностранных языков. В настоящее время существует типология современных инновационных проектов [Зайцев 2017 6: 57], так как встречается большое разнообразие типов проектов, например, межпредметные, игровые, исследовательские, творческие и пр. Они различаются по видам деятельности, способам сбора материала, уровню сложности, длительности, предметной ориентации, количеству участников.

Разработкой теории и практики применения метода проектов в обучении занимались как зарубежные, так и российские исследователи в XX и XXI вв., например, У.Х. Килпатрик, М. Уэльс, Э.У. Коллингс, Ф.Л. Штоллер, Н.В. Матяш, В.И. Воропаев, Е.С. Полат и др.

В данной статье рассматриваются индивидуальные (по форме) проекты, исследовательские (предметно-ориентированные), поисковые (по уровню сложности проектных заданий и содержанию), краткосрочные (по длительности). Выбор обусловлен особенностями процесса обучения английскому языку студентов неязыковых вузов, а именно, студентов физиков и политологов.

Специфика подобных факультетов заключается в том, что студенты прежде всего работают самостоятельно с большим массивом информации, в первую очередь, англоязычной. Навыки поисковой работы приобретают особую важность для студентов данных специальностей.

Индивидуальные проекты являются более предпочтительными в силу того, что у каждого студента бакалавриата и магистратуры имеются собственные исследовательские интересы, которые формируются в процессе учебы на факультете. Таким образом, исследовательская работа является для них доминирующей и способствует формированию профессиональных навыков.

Ценные источники профессиональных знаний и речевые нормы, принятые в английском языке, можно найти и освоить именно благодаря поисковому (просмотровому) чтению. Следовательно, поисковое чтение является важнейшим инструментом проектной деятельности.

Что касается длительности, то в рамках существующей учебной программы долгосрочные проекты (более одного семестра) для изучения английского языка нецелесообразны. Как правило, подготовка проекта, подобно написанию курсовой работы, занимает 2-3 месяца. Такой временной промежуток является оптимальным.

Каковы преимущества проектной деятельности?

1. Развитие навыков самостоятельной работы.

Благодаря информационно-коммуникационным технологиям у студентов имеется возможность именно самостоятельно получать знания из разных источников, в первую очередь, англоязычных, что представляет практическую ценность освоения и знания иностранного языка [Андреева 2009: 4].

2. Познавательная деятельность.

Студенты имеют возможность самостоятельно выбрать тему проекта, которая интересна не только для них самих, но и для учебной группы. Сбор информации из различных иноязычных источников, ее переработка и оценка способствуют расширению кругозора в профессиональной деятельности, развитию умения анализировать собранный материал и делать соответствующие выводы из своего исследования.

3. Личностная мотивация.

Поскольку тема проекта выбрана студентом в соответствии с его научными предпочтениями, он крайне заинтересован и чувствует ответственность за своевременное и качественное выполнение проектной работы [Черных 2003: 6]. Кроме того, тема проекта соотносится с

его курсовой и (или) дипломной работой, что придает проекту дополнительную значимость и ценность.

4. Коммуникативная компетентность.

Умение общаться на иностранном языке, выражать собственную точку зрения в своей области, выступать публично с речью (презентацией) перед учебной группой, обладать навыками убеждения и аргументации – все это свидетельствует о высокой степени коммуникативной компетентности студента.

5. Интерактивность, взаимодействие с аудиторией.

Не менее важным аспектом проектной деятельности является умение отвечать на вопросы по теме, соблюдая правила и нормы корректного ведения дискуссии, уважительного отношения к оппоненту. Помимо этого, речевое поведение должно укладываться в рамки экстралингвистической ситуации.

Благодаря вышеуказанным преимуществам использования метода проектов достигается более эффективное освоение английского языка для его дальнейшего применения в будущей профессиональной деятельности.

Для оценки успешности проекта могут быть предложены следующие критерии:

- 1) научный кругозор и теоретическая грамотность студента;
- 2) практическая значимость исследования;
- 3) тема проекта должна полностью соответствовать специализации, выбранной студентом;
- 4) новизна темы и методология исследования;
- 5) соответствие языкового оформления презентации стилю научной речи.

Обратимся подробнее к языковой составляющей публичного выступления, которым и является презентация проекта. Методические рекомендации, накопленные в ходе работы со студентами над проектами, сводятся к следующему.

Во-первых, текст презентации, основанный на анализе всего прочитанного и собранного материала, должен составляться самостоятельно. Не следует 'вырывать' целые предложения из оригинальных статей на английском языке, нужно порождать свой собственный текст, излагая мысли доходчиво, логично и кратко.

Во-вторых, следует обращать особое внимание на терминологию. Имеет смысл заранее, до начала презентации проекта, выписать на доску (на карточки) новые термины, объяснить и перевести их.

В-третьих, не следует увлекаться чрезмерным использованием аудиовизуальных средств (видео, графики, таблицы и пр.), а считать их дополнительным, вспомогательным средством передачи информации.

В-четвертых, после презентации во время дискуссии следует оставаться в рамках научного речевого поведения.

Таким образом, для студентов неязыковых вузов наиболее целесообразными являются индивидуальные, исследовательские, основанные на поисковом (просмотровом) чтении, краткосрочные проекты. Проектная деятельность способствует развитию навыков самостоятельной работы, повышает познавательную активность и помогает овладевать стилем научной речи на английском языке.

Литература

Андреева С.В. Роль ИКТ в активизации самостоятельной работы студентов // Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 15–16 октября 2009 г. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 3–6.

Данилова С.В. Метод проектов как метод формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников // Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 15–16 октября 2009 г. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 65–71.

Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52–62.

Корнетов Г.Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика // Народное образование. – 2020. – № 5. – С. 137–147.

Черных В.В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов вузов юридических специальностей: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 23 с.

**Ашрапова Алсу Халиловна,
Гилязова Ризаля Рамилевна**
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
УДК УДК 378.14 + 81

Особенности использования интерактивных тетрадей при обучении языкам

*интерактивный подход, дидактический материал,
интерактивная тетрадь, обучение языкам*

В современном образовании понятие 'интерактивная тетрадь' интерпретируется как многофункциональный дидактический материал, позволяющий систематизировать весь пройденный материал на уроке, включая фонетику, грамматику, лексику, схемы и таблицы, монологические и диалогические рассказы и т.д. Цель интерактивной тетради заключается в предоставлении помощи учащимся в систематизировании и обобщении информации, полученной в классе. Универсальность такой рабочей тетради заключается в том, что их можно использовать с раннего возраста вплоть до окончания школы.

Интерактивная тетрадь является вспомогательным образовательным инструментом, который делает учебные задачи более эффективными. Проще говоря, интерактивная тетрадь – это созданная учителем и самим учеником коллекция заметок, книжек-гармошек, книжек-раскладушек с окошками различной формы и величины, ярких, красочных изображений, сделанных с целью обзора, анализа и обобщения информации, собранная в организованную спиральную тетрадь, которую используют учащиеся для собственного ознакомления и изучения. Интерактивная тетрадь способствует оригинальному обучению и взаимодействию с текстом в письменной, устной и иллюстративной форме. В итоге, учащиеся начальных классов работают с учебным материалом в несколько ином, в творческом формате, что приводит к более прочному запоминанию информации.

Интерактивная тетрадь, как эффективное средство разработки и хранения информации, разрабатывается индивидуально (учащиеся пишут, строят схемы, рисуют, отвечают, наблюдают, а затем используют весь материал для обсуждения, повторения, группового принятия решений), но создается совместно, так что все они имеют общую фоновую информацию. Ученики работают совместно с учителем,

чтобы создать свои индивидуальные записные книжки. При этом преподаватель может дать общие указания по дизайну, подсказать варианты оформления ответов. Таким образом, интерактивная тетрадь является эффективным средством общения между учителем и учениками. Кроме того, обучающиеся могут делиться своими открытиями, идеями, знаниями и способами деятельности друг с другом, оказывая поддержку, создавая дружественную, благоприятную атмосферу, что говорит об активном использовании метода интерактивного обучения.

Интерактивные тетради позволяют учащимся записывать информацию и обрабатывать ее так, что это позволяет повысить уровень понимания материала. Разные варианты графического письма, которые являются неотъемлемой частью данного дидактического инструмента, имеют ряд преимуществ. В интерактивных тетрадях ключевые моменты могут быть выделены другим цветом. Отступы и разноцветные маркеры позволяют учащимся ранжировать информацию в порядке важности. Стрелки могут показывать причинно-следственные связи. Использование таких стратегий помогает учащимся развивать навыки графического мышления, помогает выражать основные концепции в таком формате, который бы способствовал более эффективному усвоению учебного материала. В интерактивной тетради учащиеся записывают информацию в увлекательной форме. Они действительно вовлекаются в учебный материал, иллюстрируя свои заметки, создавая различные шаблоны и высказывая свое мнение. Более того, при этом учащиеся используют навыки критического мышления для организации и обработки информации, что в результате способствует развитию творческого потенциала детей и их становлению как независимых мыслителей [Гальскова 2000: 65].

По мнению некоторых исследователей мозга, 99 % того, что мы узнаем, приходит к нам через наши органы чувств: осязание, вкус, слух, обоняние и зрение. 90 % всей информации, поступающей в наш мозг, является визуальной. Кроме того, Д.У. Тилстон утверждает, что 20 % учащихся учатся аудиально, остальные 80 % учатся визуально, кинестетически или каким-либо другим способом. Однако, как заметил Эрик Дженсен, большая часть преподавания, проводимого в классе, преподносится через слуховое восприятие. В то время как одной из специфических особенностей использования интерактивных тетрадей является тот факт, что усвоение материала происходит через красочные изображения, схемы и карточки.

Интерактивная тетрадь – это инструмент, используемый для улучшения усвоения учащимися образовательной программы за счет более активного участия на занятиях, детального понимания, структурного оформления и визуализации теоретического материала. Как современная форма ведения тетради, она помогает учащимся самостоятельно анализировать, овладеть организационными и коммуникативными навыками. Данные, полученные в ходе исследований, показывают, что при постоянном ведении такой тетради осуществляется интенсивная работа как правого, так и левого полушария головного мозга, что помогает сортировать, классифицировать и творчески применять новые знания. Практический аспект данной методики обучения способствует развитию творческих способностей учащихся и позволяет им продемонстрировать свое понимание важных концепций [Селевко 1998: 105].

Как известно, основой интерактивного обучения и его проблемно-поисковых методов выступает творческо-исследовательский формат работы учащихся, во время которого у детей наблюдается повышение уверенности в себе, своих силах и возможностях, развитие самостоятельности, гибкость мышления и мобильность. Важно отметить, что учащиеся приобретают такие навыки как умение слушать и слышать других, ясно излагать свою точку зрения, сравнивать своё и посторонние мнения.

Метод интерактивного обучения всегда представляет собой взаимодействие, диалог, совместную работу, некую игру между людьми и информационной средой. Использование данного активного и интерактивного подхода на уроках позволяет повысить эффективность работы и способствует лучшему усвоению материала [Гальскова 2009, 6: 42].

Интерактивные методы базируются на следующих принципах: принцип взаимодействия, активной работы учащихся и необходимой обратной связи. В то время как преподаватель применяет на занятии данную методику, в классе создается среда образовательного общения, характеризующаяся открытостью, диалогом участников процесса обучения, равенством их аргументов и суждений, накоплением общих знаний, умений и навыков, возможностью взаимной оценки и контроля действий друг друга [Воронкова 2010, 1: 27].

Эта методика учит детей мыслить нестандартно, подходить к процессу обучения креативно, при этом расширяя свой кругозор и

формируя те навыки и умения, которые необходимы для преодоления возникающих трудностей и решения поставленной проблемы.

Интерактивное обучение как одно из разновидностей активного метода образовательной деятельности помогает в решении целого ряда образовательных задач, с которыми сталкивается учитель начальной школы. Как известно, учащемуся младшего школьного возраста характерны такие специфические свойства поведения и психики, как повышенная двигательная активность, эмоциональность, энергичность, преобладание наглядно-образного мышления, неустойчивое внимание, и доминирование игровой деятельности. Всесторонне смотреть на проблему сверхактивности детей и находить альтернативные пути ее решения помогает введение в процесс обучения активных и интерактивных методов, которые предполагают взаимодействие, диалог и сотрудничество, а выполнение заданий в форме игр (ролевые игры являются неотъемлемой частью работы с интерактивными тетрадями) позволяют направить энергию детей в правильное русло и сконцентрировать внимание на обучении.

Литература

Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 314 с.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти: глосса, 2000. – 165 с.

Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр 'Академия', 2009. – 336 с.

Евдокимов В.И. Наглядность и эффективность обучения: учеб. пособие [для пед. ин-тов] / В.И. Евдокимов; Харьк. гос. пед. ин-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 85 с.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Баева Ирина Владимировна
Псковский государственный университет
УДК. 372. 881.111.1

Адаптивно-интегративный подход в языковом педагогическом образовании высшей школы

*адаптация, интеграция, образовательные технологии,
дистанционные технологии, профессионализация процесса
обучения*

Современные тенденции высшего образования отражают ситуационные аспекты в обществе, регулируют образовательные потребности и влияют на эффективность подготовки кадров для различного рода предприятий. Школа сегодня одно из тех предприятий, которое нуждается в современном квалифицированном специалисте, готовым приступить к работе, не покидая стен учебного заведения, для чего соответственно необходимо адаптироваться.

Вопросы различного рода адаптации студентов уже изучались ранее. Это касалось процесса обучения, языковой и бытовой адаптации иностранных обучающихся (Дрожжина Д.С., Петров В.Н., Шаронова Е.Г., Егорова Л.Д., Ваулина Л.Н., Коношенко Н.А., Погукаева А.В., Коберник Л.Н. и т.д). В науке же вопрос специального адаптивного, а точнее адаптивно-интегративного подхода к обучению освящен не был. Считается, что проблема иноязычной профессиональной адаптации касается первокурсников, а опытные студенты имеют навыки адаптации к новым условиям и форматам образовательной деятельности, преподавания и даже мышления. Как показали наши последние наблюдения в области появления адаптивно-интегративного подхода, только часть студентов-старшекурсников, незамедлительно реагирует и включается в работу в новых условиях обучения, большая часть обучающихся испытывает сложности при переходе из одного формата обучения в другой. Студенты первых лет обучения, наоборот, быстрее погружаются в работу на иностранном языке. На начальном этапе изучения сегмента адаптации и интеграции в новых педагогических и образовательных условиях среди студентов и преподавателей мы выяснили, что взаимопонимание в иноязычной деятельности и тех и других зависит не только от умения обеих сторон говорить и слушать в телекоммуникации, но и осмысленно добиваться цели в тандеме. В нашем случае наставниками

друг другу могут выступать и преподаватели, и студенты. 'Интеграция знаний' – синтез понимания предмета с разных точек зрения [Азимов 2018: 80]. Вопрос совершенствования образовательного процесса в высших учебных заведениях с применением современных дистанционных технологий и побудил нас начать исследование не только процесса адаптации студентов, но и интеграции, так как считаем, что адаптация невозможна без объединения отдельных частей современных образовательных технологий в целый, единый процесс обучения.

Итак, начальный этап исследования, который приходится на 2020 год был зафиксирован в Псковском государственном университете и показал некоторые предпосылки к зарождению адаптивно-интегративного подхода, который явился следствием совокупности адаптивно-интегративных мероприятий и приемов по освоению новейших педагогических технологий. Самым первым мероприятием было освоение платформ дистанционного обучения, которыми пользовались все вузы, колледжи и школы. То есть необходима была адаптация к новым условиям, в которых ранее преподаватели не преподавали, а студенты не учились. Адаптировать к дистанционному обучению иностранным языкам в условиях противоречия по наличию имеющихся знаний и опыта педагогов и студентов, а также требований вузов обеспечить бесперебойный образовательный процесс потребовало от методистов поиска определенного подхода. Такой подход в психологии уже представлен, называется адаптивным и выделен как отдельный термин.

'Адаптивный' подход – это один из неопределенных теоретических взглядов на функционирование и принципы работы психики человека. Данный подход, наряду с генетическим, был сформулирован английским психоаналитиком Эдвардом Гловером в начале 1940-х годов в дополнение к оригинальным разработкам Зигмунда Фрейда в области метапсихологии. Согласно данному подходу, любые принимаемые человеком решения, даже невротические, как к примеру, претензия, основываются на опыте взаимодействия индивидуума с окружающей средой. Приспособление выводится в качестве неотъемлемой части существования в принципе, соответственно, принимается во внимание тот факт, что индивидуумы меняются под влиянием физического и социального окружения [Бизяева 2004: 5]. Понятия адаптивный подход в методике обучения пока не существует, но есть

диссертация И.С. Галченковой в области процесса адаптации учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании.

Сейчас условия, продиктованные нам в связи с изменениями в законодательстве, требуют некоторого пересмотра традиционных форм обучения и подготовки, с учетом опыта реализации образовательных программ высшего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, предложений о совершенствовании форм и методов обучения и воспитания, образовательных технологий, имея ввиду сохранение приоритетности осуществления учебной деятельности непосредственно в образовательных организациях.

Интегративный подход – подход, представляющий собой систему, основанную на интеграции как ведущего принципа сознания инновационных обучающих систем, характеризующихся комплексностью, синтезом, обобщенностью ее элементов, универсализацией и специализацией содержания образования. Данный подход охватывает все компоненты образовательного процесса, обеспечивая функциональную взаимосвязь всех элементов содержания профессиональной подготовки, создавая условия для формирования методической компетентности специалиста иноязычного образования. При интеграции появляется возможность вырваться за рамки учебной дисциплины, наглядно, в действии показать, как все в мире взаимосвязано, и одновременно усилить мотивацию изучения своего предмета [Галченкова 2004: 202]. У истоков развития данного подхода стоит научный труд 'Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования', изданный в 1983 г. Далее понятие интеграции было введено в отечественную педагогику.

Несколько лет мы применяли в своей практике адаптивный и интегративный подходы в отдельности, видели темп развития адаптации и видели продуктивность интеграции, но времени на усвоение материала и его продуктивного применения требуется больше, чем предполагает учебный план. В первичном эксперименте участвовало 4 группы испытуемых, всего 43 человека.

Из 43 человек экспериментальных групп готовый продукт адаптивной и интегративной деятельности, представляли 23. Оставшиеся 20 студентов замедлялись либо в адаптации, либо в интеграции, и прямая связь была найдена именно в двух этих подходах. Если затягивался процесс языковой адаптации, то и процесс интеграции в

учебной, познавательной и социально-практической сферах тоже затягивался, так как непонимание образовательной интеграции, наблюдалось в абсолютно равном количестве респондентов с небольшим отклонением. Итак, если адаптацию в иноязычном обучении освоили примерно 85 % участников, то интеграцию соответственно 84–85%. Научно-познавательные показатели в обучении английскому языку выросли именно в смежной адаптационно-интеграционной модели до 90 %, так как наставничество в предметно-практической области применения иноязычных знаний универсализирует процесс по получению первичных умений и опыта ведения профессиональной и исследовательской деятельности.

Реализация адаптивно-интегративного подхода возможна в совместных языковых квестах по тематике различных областей и предметов, например, языковой квест по биологии, математике, истории, проведении дней народных языков на факультетах, ведении мультиязыкового портфеля, совместной иноязычной проектной деятельности, где студенты могли бы показать знания дисциплин на нескольких иностранных языках.

Необходимость нового адаптивно-интегративного подхода при обучении английскому языку стал вопросом нашего исследования в рамках глобального изучения адаптивно-интегративного поведения преподавателей и студентов высшей школы. Мы рассматриваем адаптивно-интегративный подход как комплекс методов и технологий, формирующих благотворную образовательную среду, в том числе с применением цифровых средств, направленных на культурно-языковую адаптацию обучающихся в новых социально-бытовых условиях, а также всестороннее развитие личности.

Литература

Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

Галченкова И.С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2004. – 196 с.

Беднарская Галина Гиниятулловна
Новосибирский государственный технический университет
УДК 372.881.1:159.9.07

Подходы и методы трансформации идентичности в рамках учебной дисциплины 'Английский язык'

*тест-дескрипт анализ, преподавание английского языка,
я-структура, идентичность личности*

Метод 'Тест – дескрипт – анализ' (ТДА) разработан нами как диагностико-терапевтический метод, целью которого является терапевтическая диагностика социализированности личности и терапевтическая интервенция.

Цель метода – сформировать новое компетентностное знание, позволяющее расширить представление студентов о Я-структуре личности, обеспечивающее расширение концептуального поля понимания идентичности личности, ее сформированности, самодетерминированности, нормативах, дефицитах, дефектах и деформациях в процессе субъектной адаптации личности; способствовать формированию новых ментальных структур личности, новых компетентностей, позволяющих, согласно Е.В. Руденскому, производить реструктуризацию дефектных компетентностей или конструировать новые [Руденский, 2015: 18–23].

В основу метода ТДА положен тест Гюнтера Аммона, в разработке которого приняли участие сотрудники НИПНИ им. Бехтерева Ю. А. Тупицын, М. М. Кабанов, Н. Г. Незнанов и другие коллеги совместно с Марией Аммоном и Ильзе Бурбиль. Тест анализирует Я-структуру личности, давая представление о состоянии идентичности [Беднарская 2021: 51].

Г. Аммон понимает Я-структуру как многомерную и целостную, которая состоит из Я-функций, интегрирующих в идентичность личности. Я-функция рассматривается как направленная активность структуры, получившая свое развитие в интеракции. По убеждению Г. Аммона 'в концепции социальной энергии люди не являются объектами инстинктивных влечений и эмоций. Они являются источником энергии, что и определяет развитие личности' [Кабанов 2003: 48–64].

Разработанная Г. Аммоном теория структуры личности свидетельствует о том, что психические процессы базируются на отношениях; Я-структура – суть отношений, определяющаяся сочетанием развитых в той или иной степени Я-функций, в сумме они составляют идентичность личности. Центральные составляющие Я-структуры проявляются на бессознательном уровне и находятся в постоянном взаимодействии внутри Я-структуры и вне ее: изменение одной Я-функции приводит к изменению других.

Согласно теории структуры личности Г. Аммона, деструктивные проявления идентичности являются следствием интеракции в референтных социальных группах. В основе разработки теста лежит операционализация способов выражения неосознаваемых структур личности, выраженных в отношениях, установках и способах поведения. Пункты теста предлагают описание вариантов возможных ситуаций, которые могли бы возникнуть в интеракционном поле. Структура теста состоит из 220 утверждений, по которым испытуемый выражает свое согласие или наоборот; эти утверждения сгруппированы в 18 шкалах. Все обследуемые Я-функции группируются в более крупные шкалы: Агрессия, Тревога/Страх, Внешнее Я-отграничение, Внутреннее Я-отграничение, Нарциссизм и Сексуальность. При этом каждая функция определяется как конструктивная, деструктивная и дефицитарная [Тест].

В функционально-компетентностном нормативе социализированности личности развитость Я-структуры обеспечивает психологическая компетентность, включающая осознаваемую идентичность. Эта компетентность относится к субъектно-регулятивному функционированию личности. Развитость психологической функции идентифицируется через упомянутые шесть Я-функций или индикаторы нормативности социализированности.

Метод 'Тест – Дескрипт – Анализ' (ТДА) направлен на снижение уязвимости студентов к критическим ситуациям субъектного функционирования. Семилетний опыт его использования в рамках практических занятий по английскому языку со студентами НГТУ, будущими инженерами, программистами, и со студентами-психологами в СИУ РАНХИГС от 1 до 3 курсов, показал свою эффективность в плане формирования компетентностного знания о собственной идентичности.

Название метода 'Тест – Дескрипт – Анализ' (ТДА) уже в своем названии раскрывает механизм работы метода – это анализ дескрипторов (описаний) теста на основе собственных данных. Студенты в начале каждого месяца на протяжении 4-5 месяцев самостоятельно

проходят тест на сайте www.psychol.ru. На занятиях английского языка осваиваются методом параллельного перевода через объяснение, дискуссию, примеры, вопросы и ответы, концепты, описания каждой Я-функции, где приобретается компетентное знание об идентичности личности.

В качестве примера можно привести представление функции 'Агрессия' на занятии английского языка, где решаются сразу несколько дидактических задач, связанных с освоением иностранного языка и приобретением нового компетентного знания об идентичности. Студенты учатся анализировать, систематизировать результаты, выявлять причины, прогнозировать ситуации, исходя из состояния своей Я-структуры, формулируя итоги исследования в подробных описаниях и выстраивании графиков динамики состояния Я-функций.

Изучение дескрипторов теста представляет широкий спектр научной лексики, которая осваивается, в частности, методом параллельного перевода, используя целый спектр различных упражнений для закрепления лексики.

Тематика дескрипторов теста позволяет выстраивать разнообразные конфигурации упражнений по развитию устной речи по теме идентичность личности. К примеру, мы начинаем разбирать понятие 'деятельный подход к жизни'. Студенты предлагают свои интерпретации, используя словари, примеры из литературы и драматургии, и вместе с преподавателем приходят к определению рассматриваемого концепта с точки зрения человека самодетерминированного, имеющего определенные гуманные ценности, обладающего высокими морально-этическими установками, с экологичным взглядом на межличностные отношения и отношения к природе, истории, будущей профессии и т.д.

Задача преподавателя через коллективную дискуссию и индивидуальные высказывания сформулировать понятийную единицу концепта Я-функции 'Конструктивная агрессия', 'деятельный подход к жизни'. И так шаг за шагом формируется у студента новое знание, которое благодаря общему поиску и новым открытиям о человеческой идентичности интериоризируется через механизм культурного социогенеза. Эта работа очень увлекательная для студента, так как он производит открытие через коллективный поиск знания о человеке, функционирующем в определенных социально-психологических условиях в обществе риска.

Постепенно наращиваются знания обо всех Я-функциях, составляющих Я-структуру по Г. Аммону. Курс освоения нового психологического знания завершается подробным анализом динамики Я-структуры на основе сделанных тестов на протяжении всего семестра. В письменном виде на английском языке, используя онтогенетическую рефлексию, студенты готовят в качестве зачетного или экзаменационного задания 'Отчет о динамике Я-структуры личности', который они представляют и защищают в устном виде на английском языке.

Даже не используя статистические методы, через включенное наблюдение очевидны изменения, происходящие у студентов, изучающих тему 'Я-структура', потому что за время обучения у них складывается понимание о функционально-компетентностном нормативе социализированной личности, его важнейшей составляющей, психологической компетентности, обеспечивающей благополучное функционирование личности и ее жизнеспособность. Они научным, а не бытовым взглядом рассматривают и исследуют свою идентичность, что дает им возможность развиваться как самодетерминированные личности, управляющие своими социально-психологическими функциями, что приносит им удовлетворение от собственного функционирования, упраздняя мифологическое восприятие себя и окружающего мира.

Литература

Беднарская Г.Г., Захарова-Саровская М.В. Метод тест дескрипт анализа на занятиях английского языка в вузе как основа освоения функционально-компетентностного норматива идентичности социализирующейся личности // Актуальные аспекты развития воздушного транспорта (Авиатранс-2021). Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 48–54.

Кабанов М.М., Незнанов Н.Г. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / Под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.

Руденский Е.В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика: монография / Е.В. Руденский; Мин-во обр. и науки РФ, НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 238 с.

Тест Гюнтера Аммона. – URL: <https://www.psychol-ok.ru> (дата обращения: 03.10.2022).

Береза Евгения Викторовна
Амурский государственный университет
УДК 81.22; 811.581

Частицы как специфичный класс служебных слов в общем и китайском языкознании

*служебные слова, частицы, дополнительное значение,
полифункциональность, неоднородность состава*

Служебные слова являются более дискуссионной темой по сравнению со словами знаменательными. Основными классами служебных слов во многих языках являются союзы, предлоги и частицы, помимо этих классов каждый язык характеризуется особыми служебными словами, которые присутствуют только в нем или в языках той же языковой семьи или того же типа. Существуют определенные функциональные признаки, которые позволяют нам понять, к какому классу служебных слов относится тот или иной элемент. Однако частицы лишены объединяющей их функциональности, что привело их к статусу 'остаточных слов' [Алпатов 2018: 156].

Как только мы сталкиваемся с термином 'частицы', уже возникает некая неопределенность, так как он помимо характеристики отдельного класса служебных слов, используется для характеристики всех служебных слов в целом, так называемых 'частиц речи' [Яхонтов 1961: 13–15]. В качестве самостоятельного данный класс слов отличается неоднородностью состава, сложностью изучения, своеобразным наполнением и непостоянством [Бархударов 1975: 65].

Частицы представляют собой класс неизменяемых служебных слов, которые способны выразить отдельные морфологические категории, путем включения в состав слова или присоединения к нему, а также передать коммуникативный статус высказывания и отношение автора к содержимому в нем [Языкознание. Большой энциклопедический словарь 1998: 579]. Таким образом, масштаб передаваемых ими значений выходит за пределы предложения и достигает границ дискурса, мы также не можем ограничить их значения грамматикой, они еще имеют тесную связь с синтаксисом, что позволяет нам говорить об их полифункциональности, а соответственно о невозможности выделения единого признака категориальной принадлежности, что при-

водит к разнородному составу данного класса слов, а некоторых ученых даже наводит на мысль, что их вообще нельзя назвать частью речи [Аничков 1997: 330].

Отсутствие признаков, резко отличающих частицы от других частей речи, дало основания 'негативной характеристики' данного класса служебных слов в отношении его границ и положения в системе частей речи русского языка, в частности вопрос разграничения частиц, наречий и междометий [Стародумова 2002: 7]. Множество функций частиц русского языка можно свести к двум основным – формообразование и передача коммуникативных характеристик сообщения. Подобную функциональность частиц мы наблюдаем и в немецком языке, где частицы оказывают определенное влияние на грамматический строй предложения и форму глагола, а также передают некоторые дополнительные оттенки высказывания, и в связи со своей полифункциональностью оказываются на границе с другими частями речи [Мурясов 2018: 518–519].

Особое положение частиц и их сложные отношения с другими частями речи мы видим и в других языках. Например, в английском и французском языках частицы также часто относят к наречиям, переkreщивают с междометиями, звукоподражаниями и словами-фразами, или же вообще не считают полноценными частями речи. Однако большинство характеристик частиц позволяет выделить их в качестве отдельного класса слов, который может быть использован для смыслового выделения частей предложения и выражения отношения говорящего к сказанному. Классификации частиц в данных языках включают такие группы как отрицательные, модальные, выделительные, усилительные, ограничительные, уточняющие частицы [Poutsma 1928: 691–692; Гак 2000: 224].

Несколько иные группы частиц мы можем встретить в японском и корейском языках, что, возможно, связано с агглютинативным характером этих языков. Так в японском языке, выделяют соединительные, падежные, связующие, экспрессивные, заключительные и наречные частицы [Сиранэ 2017: 173]. В корейском языке также присутствуют группы сравнительных, вспомогательных, отрицательных и послепричастных [Мазур 1960: 81–82].

В китайском языке частицы также занимают особое положение, но ввиду его изолирующего характера их значимость возрастает, и помимо формообразования (для китайского языка – образования

аналитической формы слова) и выражения дополнительного модального значения, частицы выполняют синтаксические функции которые не способны выполнить частицы других языков [Алпатов 2018: 256]. Китайские исследователи, выделяя частицам значимую роль в грамматике китайского языка, указывают на некоторые передаваемые частицами грамматические значения, которые в языках синтетических и некоторых аналитических, передаются с помощью изменения внутри самих слов [Чжан Бинь 2000: 196; Ян Юйлин 2011: 185]. Таким образом, функциональность китайских частиц еще больше расширяется по сравнению с частицами в уже описанных языках, и они определяются как разряд слов, который присоединяется к разным частям предложения или к предложению в целом с целью выполнения вспомогательных функций и передачи дополнительных смысловых и грамматических значений [Ван Цзыцян 1984: 3].

Функции китайских частиц достаточно разнообразны: они являются связующим звеном между членами предложения, вносят в него различные экспрессивные оттенки, характеризуют действие или описывают разные моменты состояния, обозначают квантифицирующие характеристики, образуют множественное число, употребляются в конструкциях сравнения и перечисления [Бай Сяохун, 2007: 211, 247]. На основании этих функций частицы объединяются в группы. Некоторые частицы отличаются функционированием разного порядка. Китайские исследователи указывают на значительную разницу между группами частиц, что составляет затруднение объединения их в один класс слов [Чжан Бинь 2000: 197], вследствие чего иногда именуют данный класс слов 'большой смесью' [Ма Чжэнь, 2004: 315].

Таким образом, в общем и китайском языкознании выделяется достаточно специфический класс слов с размытыми границами и очевидной полифункциональностью, что составляет некоторую трудность в определении точного количества его элементов и поисках их общего знаменателя. Этот класс слов называется частицами. Они выполняют и грамматические, и коммуникативные, и в некоторых языках даже синтаксические функции, а также способны передать отношение и настроение говорящего. На примере описанных языков мы заметили некоторые расхождения в функциональности частиц в зависимости от типа языка и принадлежности к разным языковым семьям.

Литература

Алпатов В.М. Слово и части речи / В. М. Алпатов. – 2-е изд. – М.: Издательский дом ЯСК, 2018. – 256 с.

Аничков И.Е. Труды по языкознанию / И.Е. Аничков. – СПб.: Наука, 1997. – 510 с.

Бархударов Л.С., Очерки по морфологии современного английского языка / Л.С. Бархударов. – М.: Высшая школа, 1975. – 155 с.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.

Мазур Ю.Н. Корейский язык / Ю.Н. Мазур. – М.: Изд-во восточной литературы, 1960. – 119 с.

Мурясов Р.З. Грамматические особенности частиц / Р. Мурясов // Вестник Башкирского университета. – 2018. – Т. 23. – № 2. – С. 515–521.

Сиранэ Х. Классический японский язык: грамматика / Х. Сиранэ. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 535 с.

Стародумова Е.А. Частицы русского языка (разноаспектное описание) / Е.А. Стародумова. – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2002. – 292 с.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Яхонтов С.Е. О морфологической классификации языков / С.Е. Яхонтов // Понятие агглютинации и агглютинативного типа языков: тезисы докл. – Л., 1961. – С. 13–15.

Poutsma H.A. Grammar of late modern English. For the use of continental, especially Dutch, students / H.A. Poutsma. – Groningen, 1928. – P. 2: The parts of speech. – 890 p.

白晓红.汉语虚词15讲. – 北京:北京语言大学出版社, 2007. 315 с. 页 = Бай Сяохун. Пятнадцать лекций по служебным словам китайского языка. – Пекин: Бэйцзин юйянь дасюэ чубаньшэ, 2007. – 315 с.

王自强. 现代汉语虚词小词典. – 上海:上海辞书出版社, 1984. 324 с. 页 = Ван Цзыцян. Малый словарь служебных слов современного китайского языка. – Шанхай: Шанхай цышу чубаньшэ, 1984. – С. 239.

马真.简明实用汉语语法教程.北京:北京大学出版社, 1988. 245 с. 页 = Ма Чжэнь. Краткий курс практической грамматики китайского языка. – Пекин: Бэйцзин дасюэ чубаньшэ, 1988. – 245 с.

张斌.现代汉语虚词 / 张斌, 张谊生. – 上海 :华东师范大学出版社, 2000. 315 с. 页 = Чжан Бинь. Служебные слова современного китайского языка / Чжан Бинь, Чжан Ишэн. – Шанхай: Хуадун шифань дасюэ чубаньшэ, 2000. – 315 с.

杨玉玲.现代汉语语法问答 / 杨玉玲, 应晨锦. – 北京:北京大学出版社, 2011. 266 с. 页 = Ян Юйлин. Ответы на вопросы по грамматике современного китайского языка / Ян Юйлин, Ин Чэньцзинь. – Пекин: Бэйцзин дасюэ чубаньшэ, 2011. – 266 с.

К вопросу об изучении французского на базе английского

*изучение французского языка, второй иностранный язык,
французский на базе английского*

В современном мире изучение английского языка как иностранного остается в приоритете, но также наблюдается повышение интереса к овладению как минимум еще одним иностранным языком. Перед принятием такого важного решения о том, какой язык выбрать в качестве второго иностранного, необходимо проанализировать цели изучения и оценить преимущества, которые учащийся может получить в результате овладения новым иностранным языком. Кроме того, нужно учитывать, является ли второй иностранный язык родственным по отношению к первому иностранному, и в какие сроки можно им овладеть, принимая во внимание, сколько свободного времени обучающийся сможет ему посвятить.

Изучение второго иностранного языка может быть необходимостью, если работать в международной компании, в которой английский язык используется не всеми сотрудниками. Другой причиной изучения дополнительного языка может быть личный интерес, язык становится хобби, частью досуга. Выбор второго языка может быть открытым, если мы точно не знаем, какой язык нам может понадобиться в будущем, в таком случае, если же человек готов взять на себя труд по изучению какого-либо нового языка, следует узнать о нем больше информации.

Прежде всего следует выяснить, насколько распространённым язык является в мире, сколько людей пишет и говорит на нем. Во-вторых, насколько сложным язык будет для изучения, и сколько времени придётся посвятить для освоения его на базовом уровне, чтобы уметь общаться в простых ситуациях и читать небольшие тексты практического характера.

Если вы достаточно хорошо владеете английским языком, следует рассмотреть изучение французского языка по нескольким причинам.

Распространенность французского языка в современном мире достаточно высока, он используется в Европе, Америке, Азии, Африке, Океании, имеет статус первого или второго государственного

языка, в недавнем прошлом он был основным языком дипломатии, а в настоящее время является одним из официальных языков Организации объединенных наций, а также является одним из самых распространенных языков Интернета. Французский язык открывает возможности погрузиться в богатый мир литературы, философии, музыки и моды и может быть полезным по работе, для путешествий, для дальнейшего образования, в том числе самостоятельного.

Считается, при изучении второго иностранного языка у учащихся есть преимущества, поскольку у обучающегося есть 'опыт изучения предыдущего иностранного языка, заключающийся в уже сформированных учебных умениях, знакомстве с видами и приемами работы, навыке переключаться с одной языковой системы на другую, наличии социокультурных знаний' [Шугаева 2020: 54].

Несмотря на то что английский язык относится к группе германских языков, а французский языки к группе романских, французский язык оказывал большое влияние на развитие английского после норманнского завоевания Британских островов в конце XI в., как в лексическом плане, так и в грамматическом. Кроме того, оба языка тесно связаны с латинским языком [Факащук 2019: 78], являвшимся на протяжении многих веков языком науки и религии в большинстве европейских государств. Студенту, начинающему изучать французский язык на базе английского, сразу становится доступен целый пласт лексики [Лингвистический 1990: 33], если ещё не для самостоятельного употребления в речи, то, во всяком случае, для общего понимания простых повседневных выражений и несложных текстов.

Грамматический строй двух языков достаточно близок, в частности, видовременные формы даже при существующих различиях во многом совпадают.

С какими же принципиальными различиями между двумя языками придется столкнуться на первом этапе? Прежде всего, с фонетическими. Дело не только в гроссированном 'р', которое не является таким уж обязательным и произносится соответствующим образом далеко не всеми носителями французского языка. Прежде всего, это отсутствие редукции гласных звуков: звуки а и о без ударения не должны превращаться в 'шва', то есть, звук средний между 'а' и 'э', именно от такой языковой привычки поначалу трудно избавиться носителям русского языка, в том числе и изучавшим английский. Наличие носовых звуков также вызывает определённые трудности в освоении фонетических навыков.

При изучении грамматики французского языка на первом этапе, очевидно, одну из больших сложностей для изучавших английский как первый иностранный представляет наличие рода существительных, соответственно, рода артиклей, а также глаголов и прилагательных. Однако, ситуация несколько проще, чем при изучении немецкого, в котором имеются три грамматических рода существительных, и, кроме того, есть падежи у существительных и артиклей.

В заключении, хотелось бы отметить, что изучение французского языка как второго иностранного языка играет важную роль для сохранения языкового и культурного многообразия, для повышения общего уровня образованности учащихся, независимо от возраста и профессии и расширения круга общения с носителями языка, с владеющими им как иностранным или изучающими.

Литература

Ветрова Н.В. Применение положительного переноса из английского языка при изучении французского как второго иностранного // Вестник ИГЭУ. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-polozhitelnogo-perenosa-iz-angliyskogo-yazyka-pri-izuchenii-frantsuzskogo-kak-vtorogo-inostrannogo> (дата обращения: 11.11.2022).

Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

Сидакова Н. В. Французский язык и франкофония – многовековое культурное наследие человечества // БГЖ. – 2017. – № 4 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskiy-yazyk-i-frankofoniya-mnogovekovoe-kulturnoe-nasledie-chelovechestva> (дата обращения: 11.11.2022).

Факащук Н.Г., Лужных А.А. Особенности обучения лексической стороне при изучении французского языка как второго иностранного на базе английского // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-leksicheskoy-storone-pri-izuchenii-frantsuzskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo-na-baze-angliyskogo> (дата обращения: 10.11.2022).

Шугаева Е.А. Сопоставительный подход при обучении студентов грамматике французского языка как второго иностранного (на базе английского языка) // Филологический аспект: международный

научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. – 2020. – № 02 (05). – URL: <https://scipress.ru/fam/articles/sopostavitelnyj-podkhod-pri-obuchenii-studentov-grammatike-frantsuzskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo-na-baze-anglijskogo-yazyka.html> (дата обращения: 23.07.2020).

Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). – URL: <https://www.francophonie.org/> (дата обращения: 10.11.2022).

Особенности создания и проведения тестирования с помощью онлайн-инструмента Google Forms

тестирование, тест, итоговый тест, Google Forms

Для каждого педагога является актуальным вопрос оценивания результатов обучения. Благодаря различным средствам мы можем выявить точки роста и определить области, требующие дополнительного внимания. Постановка целей обучения, проведение регулярных срезов, корректировка обучения приводят к значительным результатам в образовании.

Целью данного исследования явилась необходимость разработки практических рекомендаций для педагогов по составлению итогового тестирования для студентов высшего учебного заведения и проведение эксперимента для апробирования теоретической базы тестологии на практике.

В первую очередь необходимо определить перечень этапов конструирования теста и их очередность.

В.И. Звонников [Звонников 2011: 125] предлагает семнадцать этапов разработки стандартизированного теста, на создание которого уходит несколько лет, и целая группа исследователей трудится над его созданием. Рядовой преподаватель вуза не обладает такими временными и человеческими ресурсами.

Для выполнения поставленных задач, мы отобрали те пункты, которые можно применить для разового тестирования знаний и навыков студентов в конкретном семестре по дисциплине, которая читается в течение всего времени обучения в высшем учебном заведении:

1. Определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию.
2. Анализ содержания учебной дисциплины и планирование содержания теста, априорный выбор длины теста и времени его выполнения, разработка спецификации теста.
3. Определение структуры теста, форм заданий и стратегии их расположения в тесте.

4. Создание предтестовых заданий.
5. Экспертиза формы предтестовых заданий и содержания теста.
6. Коррекция заданий и теста по результатам экспертизы.
7. Проверка результатов выполнения теста (автоматизированная или ручная), приведение эмпирических данных тестирования к виду, удобному для обработки и проведения анализа.
8. Статистическая обработка результатов выполнения теста.
9. Анализ и интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста. Проверка соответствия характеристик теста научно обоснованным критериям качества.

В результате проведенной работы были разработаны семь тестов для студентов 1, 4 и 5 курсов ИФМК КФУ.

Первым этапом стало определение цели тестирования, выбор вида и подхода к его созданию. Для создания теста был выбран онлайн-инструмент Google Forms на Google Диске. С его помощью можно создать тест с разными видами тестовых заданий: закрытый и открытый. При конструировании теста мы отобрали следующие виды заданий: один из списка, сетка (множественный выбор), текст (строка).

В Google Forms один из списка – это то, что в литературе по тестологии называют заданием с альтернативным выбором. Этот вид задания является одним из самых распространенных, он довольно точно показывает, насколько хорошо обучающийся усвоил материал, несет ценную обучающую функцию [Кожевникова 2009: 67].

Вид задания Сетка (множественный выбор) использовался для проверки понимания информации на слух. Необходимо отметить, что в онлайн-инструменте Google Forms (по состоянию на 2022 г.) невозможно загрузить файлы в аудио формате. Для этого необходимо преобразовать аудио в видео формат, выложить его на платформу Youtube и прикрепить ссылку на видео в сам тест. Мы преобразовали файл в видео формат с помощью бесплатного приложения InShot.

Последним видом задания был выбран Текст (строка). Оно является заданием открытого вида, где студенты самостоятельно должны были вписать правильный ответ.

Содержание теста отбиралось согласно принципам репрезентативности, значимости и системности. Были отобраны опорные элементы содержания программы дисциплины, обеспечивающие оптимальную полноту и правильность пропорций содержания теста. Для

компиляции вопросов теста были использованы несколько источников: 1. Банк тестов по разделам учебника English File, итоговые тестирования. 2. Сборник тестов Test Master, автор Atalay Oguz.

Для будущего тестирования в итоговом варианте необходимо было отобрать 50 вопросов из 70 предтестовых заданий. Экспертиза проводилась силами сотрудников кафедры теории и практики преподавания иностранных языков ИФМК.

Для удобства подсчета результатов, были отобраны ровно 50 вопросов, каждый из которых оценивался в 1 балл. Таким образом, при завершении теста, после автоматической проверки и, при необходимости, дополнительной ручной проверки, студент сразу видел свой результат. Максимальный балл за экзамен или зачет равняется 50 баллам.

Структурно содержание теста было разделено на 4 раздела. Проверка грамматических, лексических навыков, чтение, понимание на слух. У студентов была возможность вернуться назад и изменить свой ответ до окончательной отправки результатов на проверку. Все вопросы были обязательными, пропустить их неотмеченными не представлялось возможным.

Необходимо отметить некоторые технические особенности проведения тестирования с помощью онлайн-сервиса Google Forms. Всем тестируемым крайне желательно иметь почту gmail. Только заходя в свой личный аккаунт, можно не бояться, что при прохождении теста все уже отмеченные ответы не сохранятся, т.е. будут синхронизироваться. К сожалению, были случаи, когда у студентов не было google аккаунта, они указали свою почту на домене Yandex или mail.ru в самом начале тестирования. При нестабильном интернет-соединении их ответы не сохранялись и им приходилось проходить весь тест заново, что, безусловно, не могло не вызвать негативных эмоций. Во избежание такой ситуации важно напомнить студентам за несколько дней до тестирования и перед началом его прохождения о необходимости войти под своим аккаунтом Google.

Положительным моментом является то, что студенты сразу получают результаты своих ответов на экране своих гаджетов, а также электронное письмо на свои e-mail адреса. Нами было принято решение отображать на большом экране в аудитории результаты всей группы, которые рассчитываются автоматически, вкладка Ответы.

Тестирование является синхронным, все студенты, находясь в одной аудитории, начинают его прохождение одновременно. В среднем, прохождение теста занимало не менее 40 минут.

За несколько дней до самого тестирования необходимо провести инструктаж студентов, они должны быть осведомлены, как оно будет организовано, чтобы проверка знаний проходила в максимально спокойной атмосфере.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что мы достигли цели исследования, все задачи были выполнены.

В заключение, хотелось бы отметить, что несмотря на то, что проверка ответов на вопросы происходит автоматически за доли секунд в Google Forms, сама подготовка к тестированию может занять значительное время. Только техническая работа по внесению вопросов, вариантов ответа в онлайн-форму теста занимала в среднем 3,5-4 часа. Подготовка предтестовых заданий, их экспертиза, пробное тестирование также заняли определенное время.

Для педагогов-исследователей вышеописанный формат онлайн-тестирования является базой для дальнейшего анализа полученных результатов, проведения статистических исследований.

Литература

Звонников В.И. и др. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям: 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 222 с.

Кожевникова Л. А. Определение конструкта при составлении тестов по чтению для академических целей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Кожевникова. – М., 2009. – 262 с.

Бхатти Наталья Викторовна
Савченко Елена Павловна
Московский государственный областной университет
УДК 81'27

**К вопросу о роли стратегий вежливости как неотъемлемом
компоненте подготовки специалистов в области
межкультурной коммуникации**

*межкультурная коммуникация, коммуникативная интерференция,
межкультурная коммуникативная компетенция, национальный
стиль коммуникации*

Сложившаяся в мире геополитическая ситуация выдвигает на передний план проблему межкультурного диалога. В связи с этим представляется необходимым уделять больше внимания вопросам формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранного языка в языковом вузе.

Изучение языка другого народа подразумевает не только работу над его различными пластами (морфология, синтаксис, фонетика, стилистика, семантика), но и знакомство с особенностями культуры, поведения, этикета той нации, которая говорит на изучаемом языке. Стереотипы о тех, или иных народах зачастую являются следствием непонимания специфики их культуры и менталитета. Отметим, что наиболее традиционными и устойчивыми во времени оказываются так называемые этнические, или национальные стереотипы, разделяемые не только в пределах одной культуры, но и более широко, формирующие мнение о типичных образах представителей разных национальностей [Савченко 2012: 131].

Именно поэтому проблемы, возникающие в межкультурной коммуникации с позиций проявления вежливости или **невежливости**, necessarily всегда напрямую связаны с языковым непониманием. **Невежливость** может исходить из более глубокого уровня взаимодействия культур. Как утверждает Т.В. Ларина: «Национальный стиль коммуникации – это такая же объективная данность, как и национальный язык» [Ларина 2009: 112].

Очень часто ситуация проявления **невежливости** возникает не потому, что один из коммуникантов не понимает, что говорит другой, не от того, что слова не понятны, а формулировка неоднозначна, а

просто по причине того, что собеседник не улавливает о чем конкретно идет речь, или просто совершенно не правильно интерпретирует услышанное (отсутствие так называемого 'interpretability' в терминологии Ларри Смита [World Englishes: An Introduction/ What is "World Englishes?" 2022: электронный ресурс]).

Таким образом, простой перевод формул вежливости с одного языка на другой не является залогом успешной коммуникации. Требуется знания о национально-культурной среде собеседника, которые помогут предсказать ту или иную реакцию участников коммуникации с целью избежать вероятных конфликтов в общении.

Теория вежливости, основанная на философии англо-саксонской культуры, не является универсальной, поскольку не принимает во внимание особенности других культур. Индивидуалистическое западное общество возводит в абсолют роль индивидуума, что находит отражение в образе общения его представителей между собой и с представителями других культур.

Расхождение в языковых практиках и ошибочные ожидания определенных реакций, принятых в той или иной культуре, возникают именно при прямом переносе лексических единиц, синтаксических оборотов или типичных языковых реакций из одной лингвокультуры в другую без стадии адаптации.

Употребление английской лексики *sorry* является настолько обыденным и не несет такой глубокой коммуникативной и нравственной значимости, какой характеризуется риторика извинения, например, в китайской лингвокультуре. Таким образом, молчание представителя востока в тех речевых ситуациях, где англоговорящие собеседники привыкли обильно и, зачастую, бездумно извиняться может быть расценено ими как проявление невежливости.

Особенности национального юмора могут порождать напряженность в общении. С другой стороны, шутка, понятая и по достоинству оцененная всеми участниками межкультурного общения, как ни что другое может внести ясность и легкость в беседу.

Изучение *концепта вежливости / невежливости* в межкультурном аспекте является особенно значимым в контексте взаимодействия исторически конфликтующих сторон и не может рассматриваться вне социоисторических реалий.

Таким образом, важность владения стратегиями выстраивания диалога с представителями разных культур сложно переоценить.

Знания и умения вести коммуникацию в нужном ключе должны осваиваться на разных этапах обучению иностранным языкам.

Например, на начальном этапе обучения в качестве тренировочных упражнений могут быть задания по составлению диалогов с уже заданными входными данными, содержащими формулы вежливости и условия, в которых будет происходить коммуникация (возраст, пол, социальные роли, культурная принадлежность участников диалога). Далее, на среднем и старшем этапах обучения полезно включать в работу на занятиях тексты, видео и аудио фрагменты с лингвокультурной составляющей для дальнейшего их обсуждения и анализа.

Еще один аспект, на который следует обратить внимание в процессе преподавания иностранного языка, это его роль как лингва франка в межкультурной коммуникации. Изучение стратегий вежливости при взаимодействии двух языков, каждый из которых является родным для контактирующих сторон, существенно отличается от процесса освоения правил этикета тех культур, для которых осваиваемый язык не является родным, а служит как инструмент общения.

Подводя итог, отметим, что лингвистическая категория вежливости является не столько инструментом социального взаимодействия, сколько способом адаптации в сложившихся условиях, залогом достижения успеха в процессе межкультурного и межъязыкового общения.

Литература

Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2009. – № 4. – С. 110–112.

Савченко Е.П. Роль британских национальных стереотипов в создании образа идеального героя в романах Я. Флеминга и в их переводах на русский язык // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – Череповец: Изд-во ЧГУ, 2012. – № 2 (39). – Т. 2. – С. 131–134.

World Englishes: An Introduction / What is 'World Englishes?', 2022. – URL: https://owl.purdue.edu/owl/english_as_a_second_language/world_englishes/index.html (дата обращения: 30.09.2022).

**Словарь как источник формирования лексикографической
компетентности иностранных студентов при обучении
русскому языку как иностранному**

*словарь, русский язык, лингвометодика, лексикографическая
компетентность, студенты*

В современных реалиях словарь представляет собой общественный продукт, который знакомит с особенностями разных отраслей, отражает культурные особенности нации, является инструментом повышения коммуникативной культуры специалиста и личности в целом. Словарь предстает интеллектуальным источником разнообразных данных.

В свою очередь, изучение русского языка для иностранного студента невозможно без использования словарей, которые содержат накопленные человечеством знания и опыт в виде совокупности лексических единиц с соответствующими объяснениями их функциональной принадлежности. При этом словари способствуют совершенствованию речи, усвоению языковых норм, выработке практических навыков точного словоупотребления, в частности в профессиональной деятельности.

Важно указать на то, что современные словари претерпевают трансформации, проявляющиеся в следующем:

- перевод словарей в цифровой формат;
- комплексное описание разноуровневых языковых единиц;
- фокус лингвистической науки на антропоцентрическом факторе [Горьковская 2021: 116].

Рассматривая явление лексикографической компетенции, отметим, что, по мнению исследователей, она представляет собой сочетание знаний и навыков, позволяющих пользователям выполнять ряд следующих задач:

- определить необходимый тип словаря, который является наиболее подходящим для поиска определенных лексических единиц;
- использовать представленные в словаре данные наиболее полно с точки зрения цели изучения справки [Цзэцэгмаа 2017: 184].

Владение русским языком позволяет иностранным студентам проводить параллели с изучаемыми лингвистическими явлениями и фактами. Тем не менее, это не является существенным для минимизации культурных барьеров, которые определяются культурным многообразием другого народа и недостаточностью знаний студентов о таковом. Кроме того, лексикографическая работа при изучении русского языка может положительно отразиться на поддержке коммуникации на профессиональные темы [Ставцева 2013: 141].

В особенности, если иностранные студенты изучают русский язык на продвинутом уровне, для них словари становятся пособием для распознавания культурных кодов и смыслов, лежащих в основе страноведческой компетенции [Васильковская 2018: 175]. Они сравнивают и сопоставляют коды и смыслы, заложенные в привычной им культуре, что приводит к формированию навыка распознавания схожих и отличительных черт. Кроме того, данный массив информации в дальнейшем приводит к более эффективному взаимодействию между коммуникантами как представителями разных лингвокультурных традиций.

Соответственно, лексикографическая компетентность призвана развить у студентов привычку использовать лингвистические и специальные (энциклопедические) словари в виде справочных источников в практической деятельности с целью усовершенствования собственной речи в отношении ее правильности, повышения уровня профессиональных знаний, самообучения и т.д.

Иностранный студент должен иметь четкое представление о разнообразии существующих словарей, уметь анализировать используемые слова на предмет их нормативности, уметь распознавать различные способы записи слов в том или ином словаре.

Среди факторов, которые воздействуют на определение необходимости использования того или иного словаря, выделяются внутренние и внешние. Если внутренние или собственно лексикографические направлены на запрос пользователя, то внешние – на ряд реальных условий [Кудашев 2007: 66–67].

Среди внутренних факторов выделяются:

- пользователи;
- материал, с которым работают пользователи, в частности иностранные студенты;
- характер работы;

– производные от данных факторов потребности в информации, ее поиске и обработке.

К внешним факторам относятся следующие факторы:

- ресурсы сторон;
- требования сторон, предоставляющих ресурсы;
- ограничения, связанные с информационным носителем;
- субъективные взгляды составителя словаря.

Выбор предметной организации словаря может зависеть от следующих факторов:

- социальный заказ;
- предметная компетенция автора;
- доступ к материалам;
- особенности конкретной предметной области.

Стоит указать на то, что Ю. Караулов ввел понятие лексикографического параметра – некоторого компонента лингвистических данных, восприятие которых способствует удовлетворению информационной потребности пользователя, однако данный компонент часто связан с другими параметрами и отражается в структурном аспекте словаря [Караулов 2007].

Наблюдается повышенный интерес к словарю как значимому инструменту информирования пользователей о различных явлениях культурной среды, что приводит к совершенствованию лексикографической компетенции иностранных студентов.

Уровень общей и речевой культуры во многом напрямую зависит от того, какими общими и специальными лексикографическими знаниями располагает человек. Лексикографическая компетентность распространяется на умения отбирать необходимые данные при пользовании различными видами словарей, потребность в использовании словарей с научно-исследовательской или коммуникативной целью.

Регулярная лексикографическая работа иностранных студентов при изучении русского языка должна выступать как осознанная потребность в изучении, анализе, сравнении и сопоставлении языковых феноменов с позиции нормативности и уместности употребления. В результате такой работы формируется лексикографическая компетентность и в итоге – коммуникативная компетентность. Частое использование словарей различных типов способствует расширению коммуникативных возможностей иностранных студентов. У них формируется способность взаимодействовать с собеседниками в различных сферах, используя единицы определенного функционального

предназначения, при обсуждении интересующей темы. Перспективность данной способности заключается в том, что она приводит к эффективному решению многих коммуникативных задач.

Литература

Васильковская А.А. Формирование лексикографической компетенции у иностранных студентов при работе с лингвокультурологическим словарем / Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: Сборник материалов V (XIX) Международной конференции молодых ученых, Томск, 19–21 апреля 2018 года. – Томск: 'СТТ', 2018. – С. 175–176.

Горьковская М.В. Работа с метаязыком словарной статьи как методическая задача при обучении иностранцев русскому языку // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20 мая 2021 года. – М.: МПГУ, 2021. – С. 115–121.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.

Кудашев И.С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики. – Helsinki: Helsinki University Print, 2007. – 443 с.

Ставцева И.В. Создание пользовательского терминологического словаря как подготовка к межкультурному взаимодействию // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 141–145.

Цэцэгмаа Ц. Формирование лексикографической компетенции у студентов вузов / Русский язык и литература в образовательном пространстве Азиатского региона: Материалы международной научно-практической конференции, Улан-Удэ, 13–14 октября 2017 года. – Улан-Удэ: БГУ, 2017. – С. 184–186.

**Васильева Валентина Николаевна,
Галеева Гульнара Ирековна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 378.1

Технология ‘Техно-Р’ в обучении иностранным языкам

*технология, компетенция, иностранный язык, навык, умение,
эксперимент*

В эпоху технологизации учебного процесса в средней и высшей школе используются различные педагогические технологии, которые имеют сходство по применяемой методике, содержанию и вместе с тем отличаются по различным параметрам. Известны информационно-коммуникативные технологии, технологии проектирования, обучения в сотрудничестве, технологии проблемного и модульного обучения, игровые, компьютерные и другие технологии. Несмотря на разнообразие существующих технологий в реальном учебном процессе имеются серьёзные недостатки в уровне формируемых компетенций. Как школьники, так и студенты допускают ошибки в устной и письменной речи на иностранном языке, затрудняются в создании устных и письменных речевых дискурсов. В целях ослабления данного противоречия нами разрабатывается коррективная технология ‘Техно-Р’, где ‘Р’ обозначает результат. Кратко охарактеризуем разрабатываемую нами технологию. В ее основе лежит развивающаяся парадигма, направленная на развитие познавательных способностей обучаемых и в конечной цели – успешное формирование языковой, речевой и социокультурной компетенций. Содержательная сторона включает 8 блоков и ориентирована на улучшение качества образования в соответствии с образовательными программами. В этом заключается конкретный педагогический замысел под конкретно ожидаемый результат (улучшение качества иноязычных навыков и умений в четырех видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме). Процессуальная сторона технологии основана на выстраивании технологической цепочки педагогических действий в соответствии с поставленной целью. Она включает:

- постановку учебной задачи (преподаватель);
- изучение ориентировочной основы речевых действий (обязательна взаимная деятельность преподавателя и обучаемого);

- тренировку в выполнении учебной задачи (под руководством преподавателя или самостоятельно при наличии дидактических опор);
- выполнение творческого задания без опор (обучаемые);
- определение уровня формируемой компетенции (преподаватель и самооценка обучаемого).

Учебные задачи могут включать нормативное употребление фонетических, грамматических, лексических, орфографических феноменов изучаемого языка или умение диалогической и монологической речи в говорении, понимание читаемого текста или текста на слух, продуцирование письменных речевых дискурсов. Для каждого блока технологии 'Техно-Р' нами разработаны диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели, инструментарий измерения результатов деятельности.

Нельзя не отметить, что технология 'Техно-Р' имеет научную основу, включающую органически дополняемые друг друга теории. Это теория умственных действий П.Я. Гальперина [Гальперин 2003], теория переноса [Торднайк 1980], теория методов познавательно-практической деятельности Казанской дидактической школы [Васильева 2012]. Теория П.Я. Гальперина в дидактической интерпретации третьего типа учения позволила нам обосновать включение этапа 'изучение ориентировочной основы речевых действий' в процессуальную структуру технологии. Теория переноса подсказывает дидактические пути успешного формирования речевых навыков и умений, способности обучаемых видеть общие признаки выполненной и новой учебных задач. Теория методов познавательно-практической деятельности в области обучения иностранным языкам проливает свет на поэтапное формирование речевой самостоятельности обучаемых на трёх уровнях – копирующей, репродуктивно-творческой и конструктивно-творческой самостоятельности. Включение эхоталических, условно-речевых и подлинно речевых упражнений, например, в корректировке умений говорения как вида речевой деятельности способствует развитию познавательных сил обучаемых и достижению успешных материальных результатов (в виде оценок). Нужно подчеркнуть, что наше наблюдение показывает, что улучшается психологическое состояние обучаемого, он доволен результатами выполненной учебной задачи и готов далее стремиться к успеху.

Констатируем многочисленные эксперименты, проведённые нами с использованием технологии 'Техно-Р' с применением методов

математической статистики в корректировке фонетических, грамматических, лексических, орфографических навыков, а также в корректировке умений говорения, чтения и письма на иностранном языке на примере обучения французскому языку. Цифровые показатели качества речи были подвергнуты математической обработке по t-критерию Стьюдента. Полученные значения колеблются от $t > 3,3$ до $t > 6$, что свидетельствует об уровне значимости с вероятностью 0,999 и об эффективности технологии 'Техно-Р' [Васильева 2016, 2017, 2018, 2019, 2020]. Экспериментальные исследования продолжаются [Васильева 2022]. В настоящее время нами разрабатывается эксперимент по корректировке орфографических навыков (на примере французского языка) в области постановки диакритических знаков. Готовится экспериментальный материал для студентов и школьников, устанавливаются критерии, виды срезов, избираются методы математической статистики. Полагаем, что разрабатываемая нами коррективная технология 'Техно-Р' окажется полезной для педагогов и обучаемых в формировании коммуникативной компетенции на иностранном языке. Также разрабатывается экспериментальный материал по сочетанию технологии 'Техно-Р' с другими педагогическими технологиями.

Литература

Васильева В.Н. Эволюция методов познавательно-практической деятельности в парадигме коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Монография / В.Н. Васильева, Г.И. Назарова, Л.Р. Низамиева, О.Ф. Остроумова. – Казань: КФУ, 2012. – 212 с.

Васильева В.Н. Психолого-дидактическая основа коррективной технологии обучения французскому языку / В.Н. Васильева, О.Ф. Остроумова // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания; сборник междунар. науч.-практической конференции. – Казань, 2016. – С. 139–148.

Васильева В.Н. Новые исследования в формировании коммуникативной компетенции обучаемых по технологии 'Техно-Р' / В.Н. Васильева, А.В. Другов // Современный французский язык и инновационные технологии его преподавания: сборник междунар. научного семинара. – Казань, 2021. – С. 56–64.

Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные педагогические труды / П.Я. Гальперин. – Воронеж: НПО 'Модек', 2009. – 480 с.

Лисина М.И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1980. – № 15. – С. 153–169.

Kuzmina E. K., Vassilieva V. N., Galeeva G. I. Peculiarities of Techno-R technology during Teaching French Language Grammarian Skills // International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. – Vol. 7. – Is. 4. – P. 82–84.

Mamaeva Alena D., Vassilieva Valentina N., Nazarova Gulnara I. The Experimental Research of Techno-R Technology in Teaching the Aspect of speaking a Foreign Language as a type of Vocal Activity // REVISTA PUBLICANDO. – 2017. – Vol. 4. – Is.13. – P. 517–525.

Vassilieva Valentina N., Kuzmina Elena K. The peculiarities of the corrective technology Techno-R in the formation of foreign communicative competence // MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. – 2017. – Vol. 7. – Is. 9. – P. 252–258.

Vassilieva V.N., Drugov A.V. Integrative Use of 'Techno-R' Remedial Technology and Gaming Technology in Teaching Foreign Language Listening. Research in Applied Linguistics, 10. – P. 463–472.

Vassilieva Valentina Nikolaevna, Galeeva Gulnara Irekovna, Chemchurenko Oksana Vladimirovna, Improving the skills of foreign language competence of students based on the Techno-R technology // TURISMO-ESTUDOS E PRATICAS, 2020. – P. 1–6.

Власова Каринэ Абрамовна

Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского
УДК 811.111:372.8

Использование данных языкового корпуса в преподавании английского языка

*корпус СОСА, коллокации, синонимия, паспорт слова, частотное
употребление, оптимальная сочетаемость*

Новые технологии прочно вошли в нашу жизнь и уже невозможно представить без них современный учебный процесс. Традиционные виды обучения иностранному языку, такие как работа с лексикой, текстом, отработка грамматических конструкций, одним словом, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции приобретают новое оформление благодаря современным технологиям. Для успешной коммуникации студентам необходимо овладеть достаточным запасом лексики. Однако часто случается так, что изученная лексика не всегда свидетельствует о достаточном развитии языковой компетенции у студентов: знание слов не показывает умение студентов использовать языковые единицы в правильной коллокации. В этом случае на помощь приходят данные лингвистических корпусов: 'Корпус позволяет понять, каков язык на самом деле, а не каким мы хотим, чтоб он был' [Плунгян 2009].

В процессе освоения языкового материала в вузе студенты изучают большие пласты лексики, что требует правильного употребления слов и словосочетаний. Особое внимание уделяется синонимам, так как синонимы позволяют выбрать самое нужное, единственно возможное для данного случая слово из нескольких близких по смыслу слов: 'в языке много близких по значению слов, словари характеризуют их в качестве тождественных или близких по значению, однако их употребление различно в разных жанрах' [Biber 1998: 43].

Часто бывает достаточно сложно разграничивать синонимы типа *historic – historical, economic – economical, classic – classical, music – musical* и др. Эти прилагательные часто вызывают у обучаемых трудности в употреблении. Суффиксы *-ic / -ical* в подобных словах являются взаимозаменяемыми, но разница между такими словами

существенна. Для определения различий можно воспользоваться словарем. Однако обращения к лексикографическим источникам бывает недостаточно для понимания значения синонимов. Более того, словари предлагают недостаточное количество примеров сочетаемости. Для получения более точной информации лучше обратиться к данным языкового корпуса *Corpus of Contemporary American English* (далее СОСА) [Corpus]. Обращение к этому корпусу не случайно, поскольку именно в корпусе СОСА широко представлены разные наборы жанров. На основе данных корпуса можно описать лексическую структуру слова, а также достоверно определить контекстуальное использование слова: в каком контексте будет уместно применить слово и какое окружение допускается языком. Более того, используя данные корпуса можно также провести разграничение синонимов, что позволяет избежать лексических ошибок при их употреблении.

В качестве материала исследования в рамках данной статьи выступают прилагательные-синонимы *historic – historical*. Для анализа этих единиц использовались такие методы корпусной лингвистики, как анализ частотности и анализ коллокаций и контекстов их употребления, представленных в конкордансе.

В разделе *Word* 'информация о слове' мы находим полную информацию о сопоставляемых словах. Нас привлекает значение этих слов.

Сравним: *historic* – 1) of what is important or famous in the past; 2) important in history; 3) belonging to the past; *historical* – 1) of or relating to the study of history; 2) of what is important or famous in the past; 3) belonging to the past.

Анализируемые слова различаются первым и вторым значениями, третье значение у них совпадает.

Далее, используя раздел *Chart* 'диаграмма', сравним пропорциональное распределение анализируемых слов в различных жанрах по данным корпуса (см. Таблицу 1).

Таблица 1

	<i>historic</i>	<i>historical</i>
All	27800	55050
Spoken	3268	2068
Fiction	663	1575
Magazine	5563	7376
Newspaper	7985	4827
Academic	3444	24280

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что *historic* является более распространенным словом в разговорной речи, так как показатели его частотности превышают показатели *historical*. С другой стороны, *historic* имеет минимальные показатели частотности в нехудожественных текстах. Однако чаще употребляется в газетных текстах, в то время как *historical* является наиболее употребительным в текстах научного характера. Эти показатели дают представление о жанровой и стилистической окраске сопоставляемых синонимов.

Для анализа коллокаций мы ввели слова *historic* / *historical* в окно поиска корпуса COCA и выбрали раздел *Collocation* 'коллокации' с использованием параметров 'от -0 до +1', то есть 1 коллокат в постпозиции к анализируемым единицам. В результате мы получили достаточно четкое представление о предметной области, в которой эти слова наиболее часто употребляются. Другими словами, корпус содержит много существительных, уточняющих искомые словосочетания. Для прилагательного *historic* – это сохранение исторического наследия, исторический район, историческое место, здание, дом, достопримечательность, город и др. Для прилагательного *historical* – это историческое общество, контекст, факт, роман, исследование, развитие, период, исторические записи, события, данные и др.

Наиболее употребительные коллокации приведены в таблице 2.

Таблица 2

<i>historic</i>		<i>historical</i>	
Словосочетания	Частотность	Словосочетания	Частотность
preservation	880	society	2059
district	752	context	1286
site	666	record	1067
sites	494	events	918
places	488	perspective	884

Более наглядное представление дают примеры:

– со словом *historic*:

...The state's *historic preservation* tax credit was expanded in 2008, giving developers a financial incentive to redevelop...; ... The mill is part of Laconia's *historic district*, where a walking tour known as the Riverwalk, a one-

mile stretch along...; ... There's a cotton field across the gravel road but nothing to note the *historic site*...; ...And as far as such *historic sites* go, Stonewall soaks up all the attention -- this anniversary it will be... и др.

– со словом *historical*:

... winner of numerous awards from the Bronx Council on the Arts, The Bronx County *Historical Society*; ... Many faithful, Biblically-literate Christians who are aware of *historical context* and translation issues actually don't regard those few scriptures commonly used to condemn; ...What there is absolutely no *historical record* of, however, is that the founders intended for the electoral college votes...; ...but it explains so much about the way these people view *historical events*... и др.

Анализ коллокаций *historic / historical* показывает, что в их конкордансы вошли слова, не обладающие сходным значением, за исключением слов *event – events*. Например: ... But for this potentially *historic event* to occur, you have to respect the necessity for cooperation. ... и The *historical events* we assign to demarcate transitions are really just tipping points

Сопоставительный анализ (с использованием раздела *Compare* ‘сравнить’) выявил, что *historical* более частотно, чем *historic* (1.98 против 0.50).

Исследование, проведенное с использованием корпусных разделов, позволило определить характерные существительные для прилагательных *historic / historical*, выявить наиболее частотное употребление как самих слов, так и их коллокатов, а также ознакомиться с контекстом употребления этих прилагательных.

Литература

Плунгян В.А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов // Публичные лекции на Полит. ру. – М., 2009. – URL: <https://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (дата обращения: 27.09.2022).

Пономарева Ю.Н., Шабанова С.А. Сущность явлений синонимии и синонимизации в системе языка и речи // Материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых ‘Научный потенциал студенчества в XX веке’. – Том II. Общественные науки. – Ставрополь: СевКав ГТУ, 2010. – 405 с.

Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 300 p.

Corpus of Contemporary American English (COCA). – URL:
<https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения 01.10.2022).

**Газизова Лилия Гумаровна,
Колабинова Татьяна Ивановна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111

Интерактивное видео на уроках испанского языка как иностранного

*цифровые ресурсы, интерактивное видео, испанский язык,
преподавание иностранного языка, цифровой образовательный
контент*

На современном этапе образование проходит этап цифровизации. Создание тандема из традиционных методик и цифровых ресурсов позволяет добиваться целей образовательного процесса более эффективно.

Преподавание иностранного языка всегда достаточно быстро адаптировалось к применению цифровых ресурсов, многие платформы изначально были созданы для использования на занятиях по иностранному языку, и только потом был добавлен новый функционал. Так, например, сервис Quizlet был создан в 2005 году Эндрю Саверландом для запоминания слов при изучении им французского языка [Quizlet's 2022]. В настоящее время сервис предоставляет возможность подготовки флэшкарточек, проведения тестирования и интерактивных игр по разным предметам.

Применение видеоматериала (фильмов, коротких видео) на уроках иностранного языка играет важную роль, поскольку является тем самым способом создания аутентичной среды. При просмотре видео происходит успешное формирование языковой компетенции на разных уровнях языковой системы [Сидорова 2020: 278]. На более ранних этапах при изучении иностранного языка использовались видео по различным темам на носителях, которые также являлись частью УМК [Вахла 2017: 125]. На сегодняшний день видеосервисы позволяют нам воспроизвести любое видео при наличии стабильного интернета.

Интерактивное видео предполагает встраивание в видео элементов в виде вопросов, комментариев, заданий, примечаний с ссылками. Такого рода задание, несомненно, способствует повышению концентрации внимания и мотивации учащихся, лучшему формиро-

ванию речевых навыков. Более того, применение учебного видео позволяет сформировать положительный ответ у учащихся, тем самым создать позитивную эмоциональную атмосферу на занятии [Стародубцева 2009].

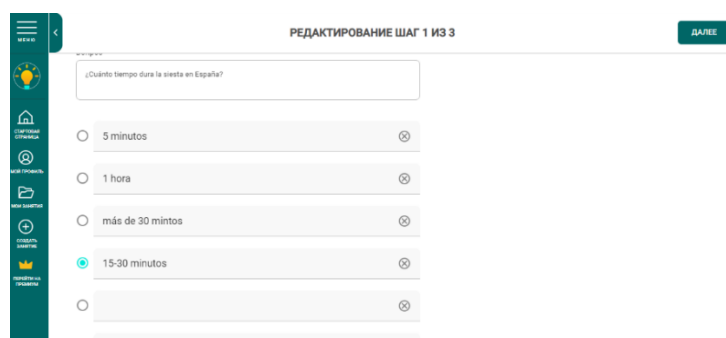
Стоит отметить, что благодаря интерактивному видео решаются многочисленные педагогические задачи: повышается мотивация, снимается эмоциональное напряжение, стимулируется воображение, развивается критическое мышление, формируется межкультурная компетенция.

Существует огромное множество сервисов, позволяющих трансформировать обычное видео в интерактивное: Vialogues, EdPuzzle, Joyteka, Playpozit, LearningApps, etc. Рассмотрим несколько примеров сервисов создания интерактивного видео для занятий по испанскому языку:

Сервис Joyteka – российская разработка, включающая в себя возможность интерактивных квестов, игр, видео и тестирования.

Алгоритм работы с платформой достаточно простой. Видео в редактор загружается по ссылке. Далее преподаватель просматривает и вставляет вопросы там, где считает это необходимым. Среди типов вопросов возможно размещение одиночного и множественного выбора и вопроса на заполнения пропуска (см. Рис. 1).

Рисунок 1. Пример вопроса с одиночным выбором [Joyteka]



При необходимости преподаватель также может вставить примечание с дополнительной информацией или пояснением. После завершения редактирования преподаватель имеет возможность настроить задание. Сервис имеет бесплатную базовую и расширенную платную версии. Так, в платной версии возможно настроить пропуск вопросов, перемотку видео вперед. Бесплатная версия не пред-

полагает данную возможность. Как следствие, результаты появляются только после завершения видео (см. Рис. 2).

Рисунок 2. Пример появления вопросов в видео [Joyteka]

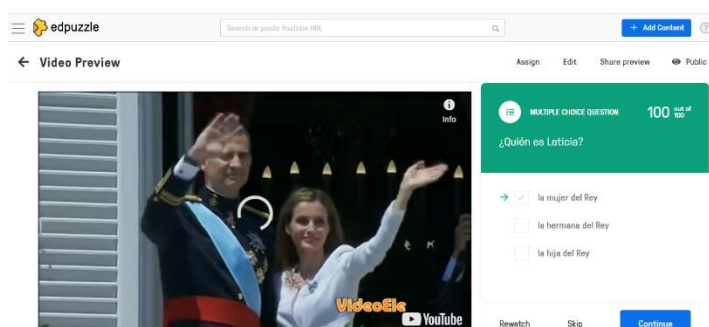


Сервис также позволяет осуществлять сбор результатов студентов, которым было направлено задание. В личном кабинете преподавателя сохраняется информация о дате прохождения задания, времени, потраченном на его выполнение, и количестве правильных и неправильных ответов конкретного студента.

Испанский сервис создания интерактивного видео Edpuzzle обладает похожим на его предыдущий аналог функционалом. Тем не менее данный сервис обладает рядом неоспоримых преимуществ: сервис абсолютно бесплатный, на платформе имеется открытая библиотека интерактивных видео, уже созданных посредством данного цифрового ресурса. При создании интерактивного видео преподаватель также может добавить вопросы одиночного и множественного выбора.

Вопросы открытого типа в данном сервисе не предполагают автоматической проверки, а направляются преподавателю. Edpuzzle позволяет добавить примечание, но в отличие от Joyteka, здесь мы можем добавить рисунок, написать текст, вставить ссылку на сторонний сайт. Сервис гибок в плане настроек: видео можно перематывать назад и вперед, можно пропускать вопросы, переходить непосредственно к самим вопросам (Рис. 3).

Рисунок 3. Пример автоматической обратной связи [Joyteka]

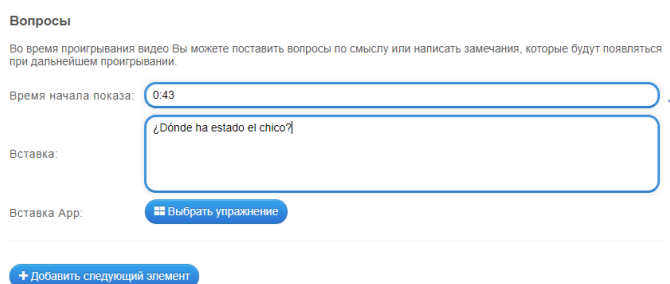


Сервис также дает возможность создавать классы и добавлять учащихся. Данная возможность позволяет назначать видео конкретной группе в виде асинхронного домашнего задания. Преподаватель может провести аналитику результатов студентов в своем личном кабинете.

Популярный среди педагогов бесплатный сервис LearningApps позволяет создать множество разных интерактивных заданий, в том числе позволяет создать интерактивное видео с возможностью вставки вопросов или уже созданных нами заданий. В отличие от предыдущих сервисов данная платформа менее гибкая в редактировании и просмотре, иными словами, высвечивается только текст вопроса.

Редактирование видео в данном сервисе неудобно, поскольку нет возможности просматривать видео непосредственно на платформе, в связи с этим необходимо вписывать время показа вопроса вручную (см. Рис. 4).

Рисунок 4. Пример редактирования интерактивного видео, созданного на платформе LearningApps [LearningApps]



Следовательно, интерактивное видео возможно использовать непосредственно на занятии.

Существует много других сервисов для создания интерактивного видео, тем не менее большинство из них позволяют работать с материалом в своем индивидуальном темпе с автоматической проверкой освоения материала. Учебное видео помогает задействовать зрительную и слуховую память. Поскольку уровень психологического напряжения уменьшается при выполнении данного типа задания, по сравнению с обычным просмотром видео и последующим опросом, эффективность обучения повышается. Более того, обратная связь позволяет учащемуся изменять свои неправильные ответы, формировать правильные речевые навыки.

Литература

Сидорова Е.Ю. Интерактивное учебное видео в преподавании русского языка как иностранного / Е.Ю. Сидорова // Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020: материалы конференции (Екатеринбург, 29–30 сентября 2020 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. – С. 278–284.

Стародубцева Е.А. Использование интерактивного видео на занятиях по английскому языку в рамках визуализации языкового образования / Е. А. Стародубцева // AMIT 3 (8). – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnogo-video-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-v-ramkah-vizualizatsii-yazykovogo-obrazovaniya>. (дата обращения: 27.09.2022).

Bakla Arif Interactive Videos in Foreign Language Instruction: A New Gadget in Your Toolbox / Arif Bakla // Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 13 (1). – 2017. – Pp. 124–137.

Joyteka. Интерактивное видео '10 costumbre de España'. – URL: <https://joyteka.com/100064525>. (дата обращения: 27.09.2022).

LearningApps. Интерактивное видео 'El fin de semana pasado'. – URL: <https://learningapps.org/watch?v=ptgiwgrun22>. (дата обращения: 27.09.2022).

Quizlet's Andrew Sutherland on The Morning Show. – URL: <https://youtu.be/ilSPvgo0K38>. (дата обращения: 27.09.2022).

**Гарифуллин Айрат Фаргатович,
Гимаева Радмила Фанзилевна**
Средняя общеобразовательная школа №15
с углубленным изучением отдельных предметов
Советского района г. Казани
УДК 371.321

Применение корпусных технологий при моделировании коммуникативных ситуаций на среднем этапе СОШ

*дискурсивная компетенция, корпусные технологии,
коммуникативная ситуация, идиоматические выражения,
дискурс-анализ*

Актуальность исследования обусловлена целями, стоящими перед современной школой в области обучения иностранному языку. В рамках реализации ФГОС нового поколения одной из целей обучения иностранному языку является формирование и развитие дискурсивной компетенции. Мы считаем, что одним из наиболее эффективных способов развития данной компетенции является создание на уроке коммуникативных ситуаций, также мы считаем, что целесообразно использовать инструментарий корпусной лингвистики и некоторые методы критических дискурсивных исследований. Объектом исследования является процесс создания коммуникативных ситуаций на уроке английского языка, предполагающих использование идиоматических выражений на среднем этапе СОШ. Предметом являются способы развития навыков применения идиом английского языка в коммуникативных ситуациях.

Цель – создание эффективной модели моделирования коммуникативных ситуаций, подразумевающих использование идиом, с помощью инструментария корпусной лингвистики. Научная новизна заключается в создании модели, подразумевающей интеграцию элементов корпусного и дискурсивного анализа на среднем этапе обучения в школе. Гипотеза предполагает, что обучающиеся начнут активнее применять идиомы, если предоставить им необходимый контекст, моделируя определенные коммуникативные ситуации.

Исследователи сходятся во мнении, что на данный момент формирование и развитие у обучающихся дискурсивной компетенции является одним из наиболее перспективных направлений развития

иноязычной коммуникативной компетенции [McCarthy 2001, 1: 52]. Некоторые исследователи считают, что понятие дискурсивная и речевая компетенция тождественны, однако Т.А. ван Дейк утверждает, что дискурсивная компетенция более комплексная и подразумевает не только создание осмысленного и целостного речевого высказывания, но и учет экстралингвистических факторов общения [Язык 1989, 2: 17].

Мы считаем, что в процессе формирования и развития у обучающихся данной компетенции целесообразно прибегнуть к использованию следующих понятий: дискурс анализ и коммуникативная ситуация. Потому что моделирование коммуникативных ситуаций и применение методов дискурсивных исследований являются одним из наиболее продуктивных способов развития коммуникативной компетенции.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть действующую модель работы над текстом, как устным, так и письменным, осуществляемую при помощи использования элементов критических дискурсивных исследований и инструментария корпусных технологий при моделировании коммуникативных ситуаций. При помощи данной модели обучающиеся получают возможность эффективнее осуществлять иноязычную коммуникацию и более осмысленно использовать определенные языковые единицы, а именно, идиомы [Добровольский 2020, 1: 267]. Таким образом, наша модель предполагает следующие этапы:

1. Лингвистический анализ устного или письменного текста на предмет содержания в нем идиоматических выражений;
2. Интеграция корпусных технологий для уточнения семантической составляющей идиомы, стилистических анализов ее использования, а также для определения частоты ее употребления [Захаров 2015, 1: 674];
3. Использование некоторых методов дискурсивного анализа;
4. Непосредственно моделирование коммуникативной ситуации.

Рассмотрим пример реализации данной модели на практике: при прохождении программы иностранного языка по УМК 'Афанасьева О. В. Английский язык. VII класс' обучающимся предлагается прочитать и обсудить текст под названием 'The Story of Merrymind' – Ф. Браун. При проведении лингвистического анализа данного текста мы обнаруживаем, что в нем использованы по меньшей мере два

идиоматических выражения, а именно: *Come unglued*, а также *Mad as a hornet*.

На втором этапе мы обращаемся к SketchEngine – платформе, в которой сосредоточено большое количество корпусов текстов, например, British National Corpus (BNC), English Web 2020 (enTenTen20), British Academic Written Corpus (BAWE).

Проведя корпусный анализ указанных идиом, мы приходим к определенным выводам: указанное в 'Англо-русском фразеологическом словаре' А. Куниным значение идиомы *Come unglued* – потерять самообладание, находиться в состоянии нервного срыва, что подтверждается в следующих примерах, полученных в процессе корпусного анализа данной идиомы.

- *I cannot say, but I called my wife and said, 'I can't do this anymore. I'm coming unglued'. At age eight, Sam became totally paralyzed [BNC].*

- *Jerry and his grapes: pretty striking what happens when people come unglued when faced with all of life's bureaucratic stresses [BNC].*

Однако мы также нашли примеры употребления данной идиомы в следующем контексте:

- *What on earth was it about him that he could make her come unglued with just a single look? [BNC]*

- *He hadn't even touched her, yet she was in severe danger of coming unglued before his very eyes [BNC].*

Из приведенных примеров мы можем сделать вывод, что данная идиома также может описывать состояния страха, вызванного другим человеком. В данных примерах мы можем заметить, что эмоциональное состояние, описываемое данной идиомой, вызвано намеренно.

Далее приведем пример корпусного анализа идиомы *Mad as a hornet*. Мы пришли к выводам, что у данного идиоматического выражения существуют несколько эквивалентов, а именно: *Mad as hell*, *Mad as a hatter*. Далее, с помощью корпуса English Web 2020, мы выявили частотность употребления данных выражений и выяснили, что идиома *Mad as a hornet* встречается в корпусе 115 раз, *Mad as a hatter* – 886 раз, а наиболее употребляемой является *Mad as hell* 4704 раза. Что и делает ее наиболее желательной в употреблении.

Требуется обозначить то, что элементы дискурс анализа на среднем этапе СОШ целесообразнее применять лишь для уточнения экстралингвистических характеристик текста, которые будут учитываться при моделировании коммуникативной ситуации. Так, напри-

мер рекомендуется обозначить: социальные роли участников коммуникации, контекст, стилистические особенности, тон общения, дополнительные виды деятельности, сопровождающие общение.

Таким образом, мы предоставляем обучающимся возможность не только более эффективно интегрировать в свою речь указанные идиомы, но получить более полное представление о семантических и стилистических особенностях их употребления, также мы позволяем им использовать наиболее частотный аналог некоторых идиом [Баркович 2016, 1: 12].

Подводя итоги, интеграция корпусных технологий при формировании и развитии дискурсивной компетенции в целом и изучении и обсуждении определенных текстов в частности позволяет нам смоделировать и реализовать коммуникативные ситуации наиболее эффективно.

Литература

Баркович А.А. Корпусная лингвистика: специфика современных метаописаний языка // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 406. – С. 5–13.

Добровольский Д.О. Корпусный подход к исследованию фразеологии: новые результаты по данным параллельных корпусов // Вестник СПбГУ. Сер. 'Язык и литература'. – 2020. – № 3. – С. 398–411.

Захаров В.П. Сочетаемость через призму корпусов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции 'Диалог'. – М., 2015. – № 14. – С. 667–682.

Язык. Познание. Коммуникация [Текст]: сборник работ / Т.А. ван Дейк; составление В.В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.

McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers. – London: Cambridge University Press, 2001. – 222 p.

Обучение русской лексики и грамматике в группе слушателей из Египта, Марокко и Йемена, Узбекистана и Туркменистана

*полилингвальная группа, русский язык как иностранный,
 дистанционное обучение, офлайн-обучение*

Проблемы обучения русскому языку у носителей арабского языка, как известно, связаны с тем, что русский и арабский относятся к совершенно разным звуковым системам. Они характеризуются наличием особых гласных и согласных фонем. Эта специфика определяет большие структурные различия данных языков, указывает на их языковую отдаленность. В то же время существуют некоторые различия внутри самого арабского языка, так существует египетский диалект, арабский литературный язык, марокканский и йеменский диалекты. Различия очевидны в лексике, ниже представлены примеры:

Таблица 1

Русский язык	Литературный арабский язык الفصحى	Египетский диалект باللهجة المصرية	Марокканский диалект دراجة / بيكاله
куртка	جاكته джакита	چاكيث джакит	تجاكيثа тижакита
молоко	حليب халиб	لبن лабан	حليب халиб
сумка	حقيبة хақыба	شنطه шанта	سالك салик
студент	طالب талиб	طالب талиб	طالب талиб
ручка	حبر قلم каламу хибр	قلم جاف каламу джаф	ستيلو стилу
рюкзак	ظهر حقيبة хақыба зухр	شنطه ظهر шанта зухр	محافظة мухафаза
дочь	ابنة بنت ибна / бинт	ابنه ибна	بنتي бинти
сын	ابن ибн	ابن ибн	ولدي уалади
комната	غرفة حجرة Урфа / худжра	اوضه уда	بيت байт
шкаф	خزانة хизана	دولاب дулаб	مريو марью

Окончание табл. 1

учебник	كتاب دراسي китаб дираси	كتاب مدرسي китаб мад- раси	مقرار Микрар
повар	طباخ таббах	الطبخ аттахх	شاف шаф
банан	موز муз	موز муз	بنان банан
диван	اريكة арика	انترية антарих	فوتاي футай
профессор	استاذ устаз	دكتور جامعي дуктур джа- миги	بروفيسور бруфисур
тетрадь	دفتر дафтар	كراسة кураса	دفتر дафтар
семья	عائلة اسرة аиля /усра	العائلة аиля	عائلة аиля
мебель	اثاث асас	اثاث/موبيليا асас/ муби- лиа	موبل мубил
платье	فستان фустан	فستان фустан	كسوى кисъуа
брюки	بنطلون банталун	بنطلون банталун	سروال сиръуал
ластик	مساحة масаха	مساحة масаха	كوما кума
стул	مقعد макъад	كرسي курси	كرسي курси
конфеты	حلاوة халауа	حلويات ха- луийат	بومبو мумбу
общежитие	ساكن طلاب ساкин туллаб	سكن جامعي сакан джа- миги	حي جامعي хай джамиги

Далее представлены некоторые глаголы:

Таблица 2

Русский язык الروسية	Арабский язык الفصحى	Египетский диалект باللهجة المصرية	Марокканский диалект دراجة / بيكاله
понимать	فهم фахима	يفهم йафхам	فهم фахима
говорить	تكلم такаллам	يتكلم йатакаллам	كاندوي канъдуи
любить	احب ахабба	يحب юхиб	كانبغي канбаги
знать	عرف арафа	يعرف йаграф	عارفة арафа

В статье рассмотрены особенности современного дистанционного обучения на платформе Microsoft Teams, где обучающие выходят на запланированное собрание, используют учебные материалы, находящиеся в 'Команде'. При необходимости существует возможность подключения камеры, например: преподаватель демонстрирует веер с цифрами (для отработки темы: 'Числительные'), циферблат часов (для отработки темы: 'Который час') или какой-либо другой наглядный материал. На начальном этапе обучения актуальным является использование дистанционных технологий, так как обучающиеся находятся за пределами Российской Федерации, далее – к офлайн-обучению. Особое внимание уделяется особенностям организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий как инструмента образовательного процесса, а также сохранения и повышения мотивации студентов к начальному обучению в ситуации дистанционного образования. Предложена методика создания учебной виртуальной среды на платформе Microsoft Teams, включающей различные интернет-источники; проведение онлайн-лекций, видео лекций и консультаций; разработку тестирования; использование в обучении интеграционной модели, конвертируемой интерактивной базы данных, а также комплексного подхода с применением нескольких ресурсов, как для передачи и закрепления, так и для оценки знаний. Что касается совместного обучения студентов из арабских стран, Узбекистана и Туркменистана, то здесь наблюдается следующая реальность: так как узбекский язык относится к тюркским языкам и в фонетике, грамматике и лексике заметно сильное субстратное влияние персидского и арабского языка, со второй половины XIX века узбекский язык находится под сильным влиянием русского языка.

Общеизвестно, что туркменский язык относится к огузской группе тюркских языков. На занятиях по русскому языку как иностранному нами используются арабский и татарский языки, что способствует пониманию лексики и грамматики среди слушателей полилингвальной группы, не прибегая к электронным словарям, где довольно часто наблюдается неверное толкование той или иной лексемы.

Вышеизложенное продемонстрируем на следующих примерах, использованных на занятиях по практике диалогической речи.

Диалог 'В камере хранения аэропорта'

Турист: Здравствуйте, я проездом в Казани и хочу сдать свой багаж в камеру хранения до двадцати двух часов.

Сотрудник камеры хранения: Сколько мест багажа вы сдаёте?

Турист: Одно: чемодан

Сотрудник камеры хранения: С вас 500 рублей. Вот квитанция. Вечером при предъявлении этой квитанции вы сможете получить ваш багаж.

Проанализируем семантику в перечисленных языках:

Таблица 3

Русский язык	Татарский язык	Узбекский язык	Туркменский язык	Арабский язык
турист	турист	sayohat	syuahatçy	سائح саих
камера хранения	Саклау камерасы	Saqlash kamerasi	goşlar saklanyan komnat	تخزين الامتعة тахзин аль-амтига
багаж	багаж	yuk	goşlar	أمتعة аль-амтига
квитанция	квитанция	kvitansiya	kwitansiya	ايفسال иисал

Таким образом, анализируя вышеперечисленные лексемы, мы наблюдаем сходства в узбекском, туркменском и арабском языках на примере лексемы 'турист', что доказывает принадлежность узбекского и туркменского языка к тюркской семье и наличие арабизмов в узбекском языке. В свою очередь, данное небольшое исследование показывает влияние русского языка на узбекский язык.

Литература

Борисов В. М. Русско-арабский словарь: 42000 слов. – М.: Сам Интернешнл, 1993. – 1120 с.

Русско-узбекский словарь // Wikipedia. 2022. – URL: <https://ru.translatero.com/russkij-uzbekskij/> (дата обращения 10.11.2022).

Русско-туркменский словарь // Wikipedia. – 2022. – URL: <https://ajapsozluk.com/terjime.php?lang=ru> (дата обращения 08.11.2022).

Григорьева Екатерина Михайловна
Ивановский государственный университет
УДК 81-13

Использование отечественных учебных словарей в процессе языкового преподавания

*учебная лексикография, учебный словарь, лингвострановедческий
словарь, микроструктура*

Словари любого языка выполняют различные функции и выступают не только хранилищем лексических единиц языка, средством накопления и передачи информации, но также осуществляют учебную функцию и могут использоваться в процессе обучения как учащимися, так и преподавателями.

В лексикографии такие словари получают наименование 'учебные', а область лексикографии, занимающаяся такими изданиями, называется учебной.

Поскольку учебная лексикография занимает особое место в рамках теории общей лексикографии в связи с обучающей направленностью словарей, по данной тематике организуются различные научные конференции и другие мероприятия. Например, в 1997 г. в университете Эрлангена-Нюрнберга был проведен симпозиум под названием 'Идеальный учебный словарь'. Программа симпозиума включила обсуждение следующего ряда вопросов, связанных с учебными словарями: коллокации, фразеология, кодирование грамматической информации, энциклопедические справочники, идиомы и др. Работа конференции была организована по нескольким аспектам: новое поколение английских учебных словарей: 'исторические корни – оценка специфических свойств – перспектива пользователя'; 'учебные словари – другие словари' и 'словари – перспективы использования корпусов' [Herbst, Popп 1999: 156–157].

В отечественной лексикографии в середине XX в. активно развивается такое направление, как лингвострановедение, у истоков которого стоят такие лингвисты, как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин и некоторые другие. Становление лингвострановедения приводит к появлению лингвострановедческих словарей. Первоначально подобные справочники были адресованы зарубежным студентам, изучающим русский язык как иностранный (Чернявская Т.Н.

‘Художественная культура в СССР’, Денисова М.А. ‘Народное образование в СССР’). Впоследствии были опубликованы лингвострановедческие словари, адресованные русским учащимся, изучающим английский, немецкий, французский, испанский, китайский и другие языки (Мальцева Д.Г. ‘Германия: страна и язык’, Томахин Г.Д. ‘Кто есть кто в Британии’ и др.).

По словам Е.М. Григорьевой, лингвострановедческие издания выполняют следующие функции: *культурно-ознакомительная* – ознакомление учащихся с культурой через язык, *кумулятивная* – функция накопления, хранения культурологической информации в словарях, *учебная* – изучение учащимися культуры через язык [Григорьева 2019: 17].

Подобные словари могут активно использоваться в учебном процессе. Рассмотрим лингвострановедческий справочник ‘Россия. Большой лингвострановедческий словарь’ (под общ. ред. Ю.Е. Прохорова), разработанный Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина. Макроструктура данного издания включает около 1000 единиц, обозначающих реалии быта, истории, культуры и т. д. В структуру включены слова, обладающие национально-культурным фоном (набор сведений и ассоциаций, связанных с национальной культурой и известных всем русским).

Словарь включает несколько групп лексики:

1) слова и словосочетания, называющие факты и явления природы, национальной истории и культуры: журавль, Иван Купала, Калининка, капуста;

2) собственные имена: топонимы, антропонимы (имена известных людей, исторических личностей, ученых, писателей, государственных деятелей и др.): Архангельск, Ермак, Камчатка;

3) названия литературных произведений, произведений изобразительного искусства, театра и кино: ‘Архипелаг ГУЛАГ’, ‘Дама с собачкой’, ‘Калина красная’, ‘Живой труп’, ‘Купчиха’ [Россия 2007].

Начиная с 2014 г. разрабатывается онлайн-версия данного издания под названием мультимедийный лингвострановедческий словарь ‘Россия’. По словам самих авторов, данный справочник не имеет аналогов в отечественной и мировой учебной лексикографии, в том числе среди справочных изданий, представленных в онлайн-формате. Адресатом словаря становятся как студенты, изучающие русский язык как иностранный, так и преподаватели русского языка как

иностранный. Кроме того, материалы справочника могут быть использованы российскими учителями и школьниками для ознакомления с культурным наследием и языком.

Лексический материал словаря организован по уровням, начиная от лексем, относящихся к уровню А1 до лексики уровня С1. Словарь содержит лексемы по разнообразным группам: география, города, изобразительное искусство, обряды; театр и кино, фауна, флора и др. Адресатом справочника становятся студенты, изучающие русский язык как иностранный. Внутри каждого раздела макроструктура организована в алфавитном порядке.

Словарная статья издания предоставляет подробную информацию о входной единице. Рассмотрим пример микроструктуры на материале лексемы 'Дед Мороз'. Сначала дается графическая иллюстрация, на которой изображен Дед Мороз. Далее идет входная единица, дефиниция, а потом несколько разделов, в которых предоставляется информация о входной единице. Это такие разделы, как 'Энциклопедическая справка', 'В культуре', 'В языке и речи', 'Медиаотека', 'Интерактивные задания' и 'Интерактивные уроки'. Раздел 'Медиаотека' подразделяется на несколько частей: тексты, репродукции, фотографии и видеосюжеты. Для изучающих русский язык и русскую культуру такие пункты имеют несомненный интерес и способствуют вовлечению учащихся в учебный процесс в интерактивной форме. Следует отметить, что рядом с разделом, включающим информацию о задании, дан уровень языка по общеевропейской шкале от А1 до С2.

Раздел, связанный с заданиями, включает ряд упражнений, направленных на проверку усвоения лексического материала. Например, в данном случае речь идет о прецедентном феномене. Дан вопрос и к нему графическая иллюстрация, на которой представлены различные предметы, в том числе атрибуты Деда Мороза. Вопрос к студентам следующий: 'Перед Вами комната, в которой герои русского фольклора 'забыли' свои вещи. Что надо вернуть Деду Морозу?' Еще одно задание включает несколько стихотворений Н. А. Некрасова о Деду Морозе (уровень задания С1–С2). Суть задания состоит в следующем: в каждом произведении есть слова автора о своем герое. Выберите, как о Деду Морозе писал Н. А. Некрасов.

В части 'Интерактивные уроки' студенты могут познакомиться с тем, как учителя и преподаватели читают стихотворения для учащихся. Кроме того, в таких разделах учителя дают советы студентам, как легче учить стихотворения.

Отдельно авторами словаря разработаны квизы и викторины, посвященные русскому языку и культуре русского народа. Это вопросы об исторических событиях, памятниках, великих личностях, произведениях искусства, истории и географии, авторах и др.

В настоящее время составители словаря ведут работу по созданию базы сценариев уроков с использованием мультимедийных материалов справочника. Также ведется работа по разработке такого раздела как 'Это мы уже знаем', целью которого станет предоставление пользователю возможности проверить и закрепить знания или узнать что-то новое в интерактивном режиме. Пользователи также смогут увидеть результаты выполнения ими тестов, все результаты также будут снабжены комментариями методистов [Лингвострановедческий].

Подобный словарь может послужить образцом для создания таких учебных справочников разных языков. Такой учебный словарь можно назвать новаторским. В издании не только даются дефиниции к определенным лексемам, но предоставляются сведения о культурной составляющей, приводятся графические иллюстрации, ссылки на видеоряд, квизы. Использование подобного словарного издания на учебных занятиях будет способствовать повышению интереса учащихся к предмету, мотивировать их в процессе обучения. Четкая организация материала будет способствовать лучшему усвоению и запоминанию материала. Удобный онлайн-формат, понятная навигация делают словарь user-friendly для современного пользователя, очень часто не представляющего свою жизнь без телефона и Интернета.

Лингвострановедческие словари могут активно использоваться в процессе обучения иностранному языку. Они знакомят пользователя не только с лексикой того или иного языка, но путем работы с зафиксированными в структуре реалиями позволяют узнать язык через культуру, что является неотъемлемой составляющей процесса обучения в целом. Наличие дополнительных квизов и викторин, а также других типов заданий в лингвострановедческих изданиях позволяет проверить знания учащихся и оценить уровень сформированности лексических, грамматических и других навыков.

Литература

Григорьева Е.М. Язык и культура: учебное пособие. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. – 136 с.

Лингвострановедческий словарь 'Россия'. – URL: <https://ls.pushkininstitute.ru> (дата обращения: 03.09.2022).

Россия: Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.

Herbst Th., Popp K. The Perfect Learners' Dictionary. Lexicographica Series Maior 95. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1999. – P. 156–157.

Turkmen ELT – Click to CLIL

*Turkmen ELT context, content and language integrated learning (CLIL),
culturally friendly materials, materials production*

This article is involved in foreign or second language learning and its benefits for communication. The main part of this article concerned with content and language integrated learning, i.e. CLIL. It will provide information about historical background of CLIL, definitions, principles, benefits, aims and objectives, advantages, useful strategies and comments. In the second part, the place of CLIL in the development of foreign language (English in this context) learning will be discussed.

Language and Communication

Everybody has learned mother tongue since childhood. The process occurs naturally and properly while communicating in society. Language is the growth of the basic form and the first step for good communication between people. Communication is a part of human daily activities to share ideas and thoughts with others. In this way, active interaction among people can take place. In this globalised world, people are expected to be able to communicate not only in their mother tongue but also in foreign languages. It is a well-known fact that today English is the language of the global village; it is the number one language for communicating with the rest of the world. To communicate effectively with others one should have a command on the common language. Today a good command of the English language is a need for developing communicative skills.

Literature Review

Foreign language education is not new to Turkmenistan. In this modern age, English has become more and more popular and important language around the world. This is because there is a need for a common language to communicate with other people when living in the global village. English has become a universal language, and people know its functions and the necessity to learn it.

This study aims at pioneering Content and Language Integrated Learning for Supplementary Reader of English course books in Turkmen

State schools where English will be language of instruction. The following section presents an overview of literature on Content and Language Integrated Learning (CLIL) around the world, especially in Europe. The Eurydice Report on European developments for CLIL [Eurydice 2006: 2] states:

The CLIL methodological approach seeking to foster integrated learning of languages and other areas of curricular content is a fast developing phenomenon in Europe... Aware of this challenge, national policy makers are taking a greater interest in CLIL and offering a wide variety of initiatives consistent with the different circumstances facing them. In most of the European countries, CLIL has been well received. A couple of sentences from the welcome speech of Jindra Divis, General Director of the European Platform at the conference *CLIL 2012: From Practice to Visions* is a good example about the implementation and use of CLIL in Europe:

...CLIL has been at the forefront of innovation in Dutch education for over 20 years. More than 120 secondary schools offer a rigorous CLIL programme, and no fewer than 600 primary schools are involved in early language learning or indeed CLIL [Divis 2012: 3].

CLIL covers educational approaches like immersion, bilingual education, multilingual education, language showers. Abuja [Abuja 2007: 17] defines CLIL in the following way:

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL involves competence building in languages and communication at the same time as developing acquisition of knowledge and skills. CLIL is neither 'language learning' nor 'subject learning' exclusively, but a 'fusion' of both.

Methodology

Mixed-method approach was selected as the methodology of this study. In this study, the mixed methodology helped to explain the Turkmen EFL situation. A survey questionnaire was designed to understand the students' and teachers' point of view about Content and Language Integrated Learning. 20 EFL teachers, 30 secondary school graduates and 100 high school students at different educational institutions in Turkmenistan, completed the questionnaire. The questionnaire was administered to the students with the help of their teachers. In addition, an interview conducted with 10 ELT experts on the same topic.

Purpose of the study

Aims of this study are:

1) Developing a CLIL method appropriate to the context of ELT in Turkmen high schools, and a compatible procedure to implement this method in this particular setting.

2) Providing the high school students of Turkmenistan with good communication and presentation skills.

3) Presenting content area knowledge in English to be useful in their academic or non-academic future life.

Findings

The ELT classrooms in Turkmenistan needs broader approach which will cover all communicative skills, authentic and useful content relevant to learners' cultural and moral values. In this case, CLIL will be an alternative way to improve ELT in Turkmenistan. CLIL can provide a very natural way of picking up the language. In CLIL classes, learners learn the language by using it in natural way. Marsh [Marsh 2012], stresses on its naturalness in this way:

What CLIL can offer to youngsters of any age, is a natural situation for language development, which builds on other forms of learning. This natural use of language can boost a youngster's motivation and hunger towards learning languages. It is this naturalness, which appears to be one of the major platforms for CLIL's importance and success in relation to both language and other subject learning [Divis 2012].

CLIL is the most recent and unique approach in language education. It is used for achieving differing tangible outcomes. These may concern language learning; development of intercultural knowledge, understanding and skills; preparation for internationalization, and improvement of some aspects of non-language education [Marsh 2003]. CLIL shows its uniqueness providing an authentic environment where the learners find a place to practice the language.

Conclusion and Recommendations

CLIL is an effective method of combining language and content learning. 'CLIL integrates both content learning and language learning' [Coyle 2009: 105]. In CLIL, the topic has to be focused and the foreign language, generally English, has to be learned through the content. In CLIL, learners usually study some subject or a content theme in a foreign language, which they may not be getting in their regular foreign language classes. In other words, the learners acquire knowledge from different subjects through English. CLIL method might be the best way to get English useful outside the English lessons. It is a recent method in education and it highly

concentrates on student understanding, not only on content but also on foreign language.

Turkmen ELT classes alone, at present, are not enough to cater English language needs of the learners'. For this reason, introducing CLIL will be an excellent opportunity to acquire or learn English language in a natural way without an extra effort. CLIL will compromise ELT but not compete. Learners will obtain language structures in ELT classes and get chance to practice them in CLIL classes. In other words, the use of this method in Turkmen educational system is of great benefit for English language learners, because besides the necessity of learning all the communicative skills, they also have to be accurate as it is better to learn FL accurately from the beginning.

Developing CLIL in schools is one promising and very strong step toward meeting the ultimate goal of foreign language education in Turkmenistan. English is the universal and dominating integrated foreign language of CLIL classes. CLIL will obviously help learners to improve their level of foreign language proficiency providing a natural atmosphere where the learners can acquire English language through meaningful content.

References

Abuja G. 'Austria'. In Maljers A., Marsh D., Wolff D. (Eds.). *Windows on CLIL: content and language integrated learning in the European spotlight*. – The Hague: European Platform for Dutch Education, 2007.

Coyle D. *Promoting Cultural Diversity through Intercultural Understanding: a Case Study of CLIL Teacher Professional Development at In-service and Pre-service Levels*. In Carrió-Pastor M. L. (Ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, Germany, 2009. – PP. 105–125.

Divis J. *CLIL 2012: from practice to visions*. – Utrecht, Netherlands, 2012.

Eurydice: *The information network on education in Europe. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission (Directorate-General for Education and Culture). – Brussels, Belgium, 2006.

Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. ELC Information Bulletin 9. Jyväskylän Iliopisto, 2003. – URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (accessed: 30.09.2022).

Marsh D. CLIL: An interview with Professor David Marsh. IH Journal of Education and Development, 2012. – URL: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning> (accessed: 30.09.2022).

Давлетшина Диляра Кутдусовна
Московский государственный институт
международных отношений МИД России
Камелетдинова Динара Равилевна
Одинцовский филиал
Московского государственного института
международных отношений МИД России
УДК 81-13

**Методы обучения профессионально-ориентированному
переводу специалистов-международников и лицеистов
профильных медицинских классов МГИМО в новых
постковидных реалиях**

*медицинский дискурс, медиа-дискурс, фрейминг, бленды,
ковид-неологизмы, переводческие трансформации*

Каждая историческая эпоха характеризуется глобальными событиями, которые не только оказывают влияние на жизнь граждан, но и имеют необратимые последствия для человечества в целом. Одним из таких событий стала пандемия COVID-19, которая буквально в одночасье перевернула привычный уклад жизни и мышление большинства людей. Отражение в английском языке беспрецедентного характера пандемии и её последствий, выражаемых с помощью неологизмов, заимствованных слов, аббревиатур, калек и других лингвистических вариантов, ставит перед специалистами-международниками новые вызовы. Очевидной становится необходимость внедрения новых методов и подходов к изучению не только разнообразных пластов *ковид-лексики*, но и способов её передачи на русский язык.

В начале апреля 2020 г. британский лингвист Тони Торн (Tony Thorne) [Tony Thorne 2020] предложил особое терминологическое обозначение для подобного рода языка – *Coronaspeak*, который отражает на вербальном уровне процесс дискурсивного конструирования пандемии COVID-19.

На материале англоязычной прессы выявляются основные концептуальные метафоры [Лакофф Джордж 2004: 74–138], используемые в дискурсе [Кубрякова 1996: 90] COVID-19 (Infodemic: information is a virus; to combat a virus: virus is a foe; virus treatment is a war). Такое

'дискурсивное доминирование' приводит к небывалой по своим масштабам *медиализации* повседневного общения, когда происходит массивный вброс в общее дискурсивное пространство внушительного блока некогда узкоспециальных терминов. Среди них *epidemic peak*, *flattening the epidemic curve*, *social distancing*, *self-isolation*, *quarantine*, *contact-tracing*, *lockdown* и др. Лексика пандемии коронавируса является очевидным примером реализации когнитивно-дискурсивного потенциала обыденного языкового медицинского сознания. Большая часть рассмотренных неологизмов соответствуют основным параметрам просторечно-бытовой медицинской лексики. Лексика пандемии коронавируса также отразила широкий срез остро-социальных проблем современности и их результат в медиа-дискурсе – радикальные трансформации общественного сознания.

Для повышения эффективности деятельности переводчика-международника необходимо в первую очередь рассмотреть различные способы образования англоязычных неологизмов [Коннова 2015] эпохи ковида, включая аффиксацию, словосложение, контаминацию, усечение, акронимию, наиболее распространенными из которых стали словосложение и контаминация. При этом особое внимание стоит уделить анализу англоязычных неологизмов с суффиксом *-gate* (*Watergate*, *partygate* и т.д.) и их передаче на русский язык. Таким образом, в процессе перевода, наряду с сопоставлением различных языковых систем, происходит сопоставление разных культур. Когда в процессе перевода текст переадресовывается иноязычному читателю, располагающему другим объёмом фоновых знаний, необходимо адаптировать исходный текст, *т.е. внести определенные поправки на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями исходного текста и текста перевода.*

С одной стороны, в условиях глобализации многие лексические единицы должны быть понятны каждому и легко передаваться с одного языка на другой. Среди таких единиц можно выделить *lockdown* - локдаун, *social distancing* - социальное дистанцирование, *R-number* – индекс репродукции, *herd immunity* – коллективный иммунитет, *patient zero* – нулевой пациент и т.д., так пребывание в условиях локдауна или режима самоизоляции породило среди представителей англоязычного сообщества неологизмы, которые можно передать путем подбора лексического аналога: *terra non grata* – 'не желательные для посещения страны'.

Тем не менее, неологизмы, пришедшие в общее употребление из области политики, требуют особого толкования, поскольку не всегда понятны реципиентам и часто неверно толкуются в прессе. Более того, многие ковид-неологизмы, возникнув в английском языке, еще не имеют адекватного перевода или аналога в русском языке, следовательно, требуют отдельного более тщательного изучения (COVID-19 Exit Strategies). Например, *zero-COVID policy* /*zero-tolerance COVID-19 policy* нельзя перевести традиционным способом калькирования или подбора аналога. На этапе предпереводческого анализа требуется расширение фоновых знаний в области положения дел по борьбе с пандемией в некоторых странах, в частности в Китае. После анализа материалов англоязычных и русскоязычных СМИ становится понятным, что перевод-калька 'политика нулевой терпимости в отношении ковида' передает семантическое значение данной фразы, но для сохранения стилистических норм русского языка необходимо применить антонимический перевод – 'политика полной нетерпимости к ковиду'.

Следовательно, в методических целях необходимо помочь обучающимся установить металингвистические и межпредметные связи с учетом теоретического, функционально-прагматического, социокультурного и лингвокультурного аспектов пандемийного дискурса. При выборе переводческой трансформации перед обучающимися ставится задача сделать непростой выбор между сохранением формы слова и его содержанием. Например, слово *infodemic* (образовано путем сложения двух слов *information + pandemic*) удобнее перевести калькированием (*инфодемия*), однако семантическое значение этой лексической единицы может остаться неясным для реципиентов. 'Стремительное распространение дезинформации/ всякого рода информации' - описательный перевод не всегда бывает уместным, поэтому переводчик руководствуется прагматическими соображениями при выборе необходимого приема перевода. При переводе необходимо учитывать негативное значение, т.е. создание стрессовой ситуации посредством слухов, фейков, усугубления ситуации или ее отрицания.

Ковидная реальность также повлияла и на преподавание основ медицинского перевода в профильных медицинских классах. Обучение основам медицинского перевода подростков непременно должно проводиться с учетом возрастной психологии. Важно учитывать развивающийся объем внимания и памяти; участвовать также в развитии данных процессов, обязательно обеспечивать обратную связь на

занятии. Подростки в большинстве обладают клиповым мышлением, однако, практика на базе Горчаковского лицея МГИМО показала, что за 2 занятия (по 45 минут) в неделю успешно можно объяснить и научить распознавать тема-рематические отношения в тексте, обучить применять генерализацию, сегментацию, антонимический перевод, обучить составлению глоссария, в том числе по COVID-лексике и составить ключевой COVID-пул ложных друзей переводчика (например, resuscitation-реанимация, блок реанимации (не путать с БРИТ (Блок интенсивной терапии в России) – Intensive Care Unit, covidise – заражать ковидом, to covidate – встречаться в условиях ковид, ventilators – ИВЛ, quaranteens – подростки во время всемирного карантина, coronanoia – паранойя, вызванная коронавирусом и т.д.). Также важно разъяснить и обучить распознавать вербализованные формы концептуальных блендов и калек в медицинском англоязычном дискурсе (например, telemedicine).

Таким образом, акцентирование внимания на обучении пониманию и переводу ковид-реалий при подготовке взрослых переводчиков в сфере международной коммуникации и юных медицинских переводчиков помогает формировать у будущих специалистов-международников готовность эффективно решать вопросы, связанные с адекватным и эквивалентным переводом современных научно-публицистических и медицинских материалов в условиях постоянной борьбы с вирусами в глобальном контексте.

Литература

Коннова З.И., Гладкова О.Д. Обучение пониманию и переводу неологизмов при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (на примере английского языка) / Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 2 (ч. 2).

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – С. 90.

Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Tony Thorne #CORONASPEAK – *the language of Covid-19 goes viral*, 16 April 2020. – URL: <https://www.kcl.ac.uk/news/coronaspeak-the-language-of-covid-19-goes-viral>. (дата обращения: 15.10.2022).

Отличие синонимичных конструкций от синтаксических синонимов на примере китайского языка

китайский язык, синонимия, синонимичные конструкции, синтаксические синонимы

В любом иностранном языке существует понятие синонимии. Синонимия обозначает семантическую близость слов и выражение одного понятия. Тем не менее данная статья посвящена не синонимам, а синонимичным конструкциям и синтаксическим синонимам. Лингвист Д.Э. Розенталь отождествляет данные понятия и утверждает, что это фразы, которые схожи по значению и выражены единицами одного и того же синтаксического уровня.

Однако ‘синтаксические синонимы’ и ‘синонимичные конструкции’ следует отличать друг от друга. Разницу между ними можно понять на примере китайского языка.

Прежде всего, ‘синонимичные конструкции’ *затрагивают лишь части отдельно взятых предложений*. Более наглядно это можно увидеть на следующих примерах:

1) Tā mǎi de shāngpǐn méiyǒu tā xiǎngxiàng de nà yàng hǎo.

Глоссы: 3 | ПОКУПАТЬ | ATR | ТОВАР | НЕ ТАКОЙ КАК | 3 | ВОБРАЖАТЬ | ATR | ТАКОЙ | ХОРОШИЙ

Перевод: Купленный им товар не такой хороший, как он думал.

2) Wǒ zhīdào, jiùshì tā mǎi le shāngpǐn.

Глоссы: 1 | ЗНАТЬ |, | ИМЕННО | 3 | ПОКУПАТЬ | MOD | ТОВАР

Перевод: Я знаю, что это именно он купил товар.

В этих предложениях используются конструкции, схожие по смыслу, но разные по структуре.

В предложении 1 употребляется определительное словосочетание. В него входят определение, выраженное субъектно-предикативным словосочетанием tā mǎi ‘он покупает/купил’, и существительное shāngpǐn ‘товар’. В предложении 2 – глагольно-объектное словосочетание. Оно включает глагол mǎi ‘покупать’ и дополнение shāngpǐn ‘товар’, а частица de служит для атрибутивной связи.

Синтаксические же синонимы *предполагают использование близких по смыслу выражений в рамках целого предложения*, а не только отдельных словосочетаний. Таким образом, два (или более) предложения должны нести схожий смысл.

В данном случае будет уместно привести следующие примеры:

3) Tā mǎidào le yíge chǎnpǐn de shì wǒ bù qīngchū.

Глоссы: 3 | ПОКУПАТЬ.RES | MOD | ОДИН.CLF | ПРОДУКЦИЯ | ATR | ДЕЛО | 1 | NEG | ЯСНЫЙ

Перевод: Я не в курсе о том, что он купил продукт.

4.1) Wǒ bù zhīdào tā zěnmē mǎidào le yíge chǎnpǐn?

Глоссы: 1 | NEG | ЗНАТЬ | 3 | КАК | ПОКУПАТЬ.RES | MOD | ОДИН.CLF | ПРОДУКЦИЯ

Перевод: Я не знаю, как он купил продукт.

4.2) Shuōbùdìng tā shìfǒu mǎidào le yíge chǎnpǐn?

Глоссы: ГОВОРИТЬ.NEG.УТВЕРЖДАТЬ | 3 | ДА ИЛИ НЕТ | ПОКУПАТЬ.RES | MOD | ОДИН.CLF | ПРОДУКЦИЯ

Перевод: (Я) не уверен, купил ли он продукт?

Мы видим, что для выражения неуверенности в ответе соответственно используются схожие выражения wǒ bù qīngchū ‘я не в курсе’, wǒ bù zhīdào ‘я не знаю’, shuōbùdìng ‘не уверен’. Кроме того, можно заметить, что во всех трёх предложениях *употребляется одно и то же словосочетание* – tā mǎidào le yíge chǎnpǐn ‘он купил продукт’. Фактически это основная составляющая всего предложения, где (tā) mǎidào le является темой (главной частью), а yíge chǎnpǐn – ремой (второстепенной частью).

В предложении 3 данное словосочетание входит в определительное словосочетание mǎidào le yíge chǎnpǐn de shì ‘дело, связанное с тем, что он купил продукт’ (дословно), где зависимое слово выступает в качестве определения. De является показателем атрибутивной связи.

В предложении 4.1 глагол mǎi ‘покупать’ в словосочетании mǎidào le yíge chǎnpǐn ‘купил товар’ образует определительное словосочетание, присоединяя вопросительное местоимение zěnmē ‘как’, выраженное обстоятельством. Так в первом и втором предложении говорящий разными способами пытается узнать способ совершения действия.

Следующее предложение отмечено цифрой 4.2, так как способ выражения, указанный в нём, не является синонимичным по отноше-

нию к выделенной фразе в предложении 4.1. В предложении 4.2 содержится пример синтаксического синонима лишь для фразы в предложении под цифрой 3. В таком случае собеседник пытался бы узнать о факте совершения действия, то есть покупке товара. В предложении 4.2 используется слово *shìfǒu* 'да или нет' для постановки альтернативного вопроса. Оно присоединяется к словосочетанию *mǎidào le yíge chānpǐn*. Полностью получившееся выражение при этом *не выделяется в качестве словосочетания*, так как *shìfǒu* служит для усиления значения и не является глаголом-связкой.

Таким образом, в данной статье удалось сравнить два близких по сути термина. Резюмируя всё выше сказанное, можно выделить следующие различия (*выше отмечены курсивом*):

а) синонимичные конструкции рассматриваются в рамках словосочетаний, фраз или синтагм, однако синтаксические синонимы касаются целого предложения.

б) в синтаксические синонимы могут входить одни и те же компоненты предложения, однако синонимичные конструкции могут включать только близкие по значению, но при этом графически отличные словосочетания.

в) в синтаксических синонимах употребление словосочетаний факультативно (см. пример 4.2), а в синонимичных конструкциях — по большей части обязательно.

Разумеется, привести примеры синтаксических синонимов сложнее, так как они выявляются в процессе речевого общения или чтения литературы. Для поиска же синонимичных конструкций требуется лишь один пример, к которому можно подобрать словосочетание или синтагму с использованием других слов, но с одинаковой сутью.

Список сокращений:

1/2/3 – первое/второе/третье лицо местоимения

ATR – атрибутивная частица

MOD – модальная частица, указывающая на результат

RES – результативная морфема

CLF – счётное слово

NEG – отрицание

Литература

Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Языки русской культуры; Издательская фирма 'Восточная литература' РАН, 1995. – 472 с.

Винокур Т.Г. Синонимия в функционально-стилистическом аспекте / Т.Г. Винокур // Вопросы языкознания. – 1975. – № 5. – С. 54–65.

Кленин И.Д., Щичко В.Ф. Лексикология китайского языка. – М.: Восточная книга, 2013. – 273 с.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

Словарь современного китайского языка. – Пекин: Шанъуиньшугуань, 2005. – 1869 с.

Чэнь Яньцзинь. Детальный обзор преподавания синонимов. – Синтай, 2017. – 196 с.

**Зарипова Зарема Мухтаровна,
Иванова Татьяна Константиновна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 811.112:811.161.1

Методические рекомендации при работе с грамматическим родом в немецком языке: женский род и феминизмы

*наименования женщины, феминитивы, русский язык, немецкий
язык, методика преподавания*

Многие современные лингвисты сегодня подчеркивают взаимосвязь языка и мышления, но убеждают в том, что язык только влияет на мышление, а не определяет его, как утверждается в теории Сепира-Уорфа. Явления современной действительности поэтому находят в нем свое отражение.

Сегодня наряду с уже пополнившими русский язык разного рода нововведениями в нормативное словоупотребление вводятся и так называемые феминитивы, за последние десять лет ставшие острой темой разногласий как у лингвистов, так и у обычных пользователей.

Тенденция образования женского рода для наименований по профессиональной или подобной ей деятельности в русском языке либо сводится к наименованию каких-либо традиционных занятий женщины (например, *няня, прядильщица*), либо носит 'дополняющий' характер к мужским наименованиям в обозначении деятельности при помощи обращения к специальным суффиксам (*переводчик / переводчица*) [Земская 2011: 262]. Интересен тот факт, что сегодня в сети интернет активно обсуждаются как традиционные, так и альтернативные женские наименования, которые выходят за рамки понятия 'феминитивов' (см.: <https://feminitives.ru/>). Традиционная грамматика русского языка опирается на словообразовательные нормы русского языка, включающие знание основных элементов словообразовательной системы, изменяющихся в ходе исторического развития. Изучение данных формантов и их словообразовательного потенциала включено как в учебные курсы русского языка, так и в курсы русского, как иностранного.

Наименования лица по характеру профессиональной деятельности и ее видов являются одной из самых богатых словообразователь-

ных категорий как с точки зрения количества лексем, так и в отношении разнообразия словообразовательных моделей, как в русском, так и в немецком языках. Поэтому целесообразно включать в процесс преподавания немецкого как иностранного языка вопросы образования подобной лексики с рассмотрением словообразовательных моделей и значений для улучшения систематизации знаний и углубления лингвострановедческих компетенций, поскольку вопрос наличия или отсутствия 'женских наименований' может быть всего лишь исторически обусловлен языковой системой конкретного языка, а не являться чем-то вроде 'дискриминационных тенденций'.

Для тех, кто начинает изучать немецкий язык впервые, удивительным кажется тот факт, что в нем практически для всех профессий с помощью суффикса *-in* можно сделать женскую форму для любой профессии (*der Lehrer* 'учитель' / *die Lehrerin* 'учительница'; *der Mechaniker* 'механик' / *die Mechanikerin* 'женщина-механик') [DWDS]. В немецком языке это отразилось бурным лингвистическим всплеском в виде наименований, обозначающих различные типы и виды занятости женщины (ср. *Karrierefrau*, *Kindermädchen* – 'няня', *Tagesmutter* – 'дневная няня', *Vollzeitmutter* – 'мама, работающая полный рабочий день') [DWDS].

Одновременно, сторонники теории феминизма, заявляющие о засилии 'мужского начала' в немецком языке (например, Марлис Хеллинггер, Михаэль Хаузер-Мальцер) сформулировали в начале 1980-х годов рекомендации по гендерно-чувствительному использованию языка, которые были распространены в образовательные и другие учреждения. Рекомендации, перечисленные там, включают в себя следующие моменты:

1. Грамматический пол (Genus) обозначений лица должен быть сформулирован в соответствии с его физическим полом (Sexus). В качестве нейтрализации пола вводятся формулировки по типу общего рода русского языка, например, 'преподаватель' или субстантивированными именами прилагательными / причастиями во множественном числе, например, '*Liebe Studierende*'.

2. Женщины должны иметь специальные обозначения по профессии, эти обозначения должны быть сформулированы двуполовыми.

3. Женские обозначения должны иметь и новые словообразовательные конструкции.

4. Обращения 'леди' и 'мисс' должны быть упразднены.

5. Следует избегать формулировок, в которых женщины обозначаются с точки зрения 'подчиненности' мужчине ('э-н Мюллер и супруга', 'семья Ганса Мюллера').

6. Для упрощения двойных форм после 1980 года рекомендовалось использовать внутреннюю флексию в виде написания с большой буквы –In / -Innen.

Фридерика Браун, как автор руководства для правительства страны Шлезвиг-Гольштиния, рекомендовала даже в виде асимметрии избегать слова 'человек'. Однако широкого распространения данная рекомендация не получила.

В настоящее время в немецком языке существуют новые названия должностей как для женщин, так и для мужчин, которые учитывают биологический пол данного лица, например, 'медсестра' и 'санитар' и т.д., что часто используется в среде феминисток, чья позиция является достаточно противоречивой для случаев, в которых имеются в виду и мужчины (*Krankenbruder, Krankenpfleger*).

Обозначение внутренней (женской) флексии в виде косо написания суффикса или написания со звездочкой используется в Швейцарии и в Австрии чаще. В Германии же в названии профессии женщин в настоящее время распространено косо написание суффикса, частично со скобками, в других случаях рекомендованы оба наименования (традиционное и с женским суффиксом).

Предписания касаются в основном письменного языка и, соответственно, влияние феминитивов на устную речь вне прямого обращения до сих пор сравнительно невелико, особенно если это политические речи, так как они пишутся как текст выступления и считаются формально устными, с письменной формулировкой.

Опрос YouGov показывает, что только 14 процентов респондентов явно интересуются гендерными вопросами. 14 процентов, которые убеждают остальные 86 процентов, что в нашем языке есть структурный патриархат. 'Это граничит с теорией заговора', – говорит типограф Фридрих Форссман [Феминитивы].

Таким образом, тенденции использования феминитивов более выражены в немецком языке, чем в русском. Следовательно, в процессе обучения немецкому языку студентов данный вопрос должен быть рассмотрен отдельно, с соответствующими пояснениями о том, что феминизация немецкого языка до настоящего времени многими лингвистами считается социально обусловленной, и не является общим направлением развития.

Литература

Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с. – ISBN 978-5-89349-634-5 (Флинта), ISBN 978-5-02-033011-5 (Наука). – URL: <https://znanium.com/catalog/product/409970> (дата обращения: 10.10.2022). Режим доступа: по подписке

Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 02.10.2022).

Феминитивы, гендергэп и теория лингвистической относительности. Блог Glossika. – URL: <https://ai.glossika.com/rus-sd/blog/fieminitiv> (дата обращения: 02.10.2022).

DWDS – Digitales Woerterbuch der deutschen Sprache. – URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 02.10.2022)

Troemel-Ploetz, Senta (1997). Linguistik und Frauensprache. In: Heinz Sieburg (Hrsg.): Sprache – Genus/Sexus (Reihe: Dokumentation Germanistischer Forschung – Band 3), Peter Lang Verlag, Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997, ISBN 978-3-631-32494-3, S. 235–257.

Захарова Полина Константиновна
Санкт-Петербургский государственный университет
УДК 81-139

Использование электронных ресурсов при работе с интонацией английского языка

*английский язык, произношение, интонация, Urban Dictionary,
YouGlish*

Интонирование утверждений, восклицаний, вопросов, и любых фраз, отражающих эмоции говорящего, несомненно, имеет сходства в разных языках мира. Однако именно с интонацией связаны и отличительные особенности языков, порой едва уловимые, которые могут выдать иностранца даже с безупречным произношением самых сложных слов. Л.Р. Зиндер считал, что интонация – это наиболее характерный фонетический признак того или иного языка, и что зачастую ошибки в интонации можно уловить, когда речь идет о значительных по объему отрезках речи [Зиндер 1979: 270].

Целью данной работы является анализ электронных ресурсов, которые позволяют изучающим английский язык эффективно работать над произношением и интонацией в английском языке. Преимуществом представленных сайтов является то, что они находятся в открытом доступе и дают нам возможность сконцентрироваться на изучении и отработке произношения частных фраз, представленных во множестве контекстов.

Без сомнений можно сказать, что интонация является одним из важнейших лингвистических факторов, влияющих на восприятие устного текста реципиентами. Иностранцы нередко склонны упрощать или игнорировать интонационный рисунок изучаемого языка, применяя интонации их родной речи или расставляя акценты неуместно и наугад. Однако правильно подобранная интонация может позволить говорящему звучать более убедительно и свободно или же, в обратном случае, усложнить для окружающих понимание его сообщения, исказить смысл сказанного и даже донести информацию с противоположным значением, которое совершенно не подразумевалось человеком.

По утверждению Г.М. Вишневской, искажения интонации приводят к разрушению ритмического рисунка предложения, нарушению

беглости речи и связности высказывания. Она также считает, что компетентность иностранного учащегося в использовании иностранного языка во многом зависит от его умения говорить на языке бегло и с верной расстановкой акцентов [Vishnevskaya 2012, 5: 65].

Выбранные для анализа ресурсы – Urban Dictionary и сайт YouGlish. Это обусловлено тем, что первый сайт является одним из популярных онлайн-словарей среди студентов, изучающих английский язык. Второй сайт предоставляет пользователям доступ к огромному банку видеоматериалов, взятых из интервью, фильмов, лекций и прочих аутентичных видео ресурсов. Это может также усилить в обучающихся, привыкших в основном к работе по учебникам, интерес к изучению языка.

Однако необходимо учитывать, что материалы на сайте YouGlish не подвергаются цензуре и рекомендованы взрослым ученикам. Также, у студента могут возникнуть сложности при использовании данного ресурса самостоятельно, вне классной комнаты, если преподаватель не предложит ему материалы, необходимые для самостоятельного анализа значения слова или фразы в контексте. К данным материалам мы относим такие ресурсы как Urban Dictionary, позволяющие обучающемуся ознакомиться с различными значениями лексической единицы, прежде чем обратиться к примерам ее употребления в устной речи.

Далее предложены несколько фраз, используемых в повседневной речи для выражения согласия с мнением собеседника, способных вызвать у иностранцев сложности при постановке акцентов: 'You tell me!' 'I couldn't agree more.' 'You can say that again.'

В первую очередь, необходимо убедиться, что значение данного высказывания полностью понятно студенту, и он не переводит его наугад. Это позволит ему не запутаться при поиске подходящего видеоотрывка и найти нужный пример произношения фразы, опираясь на контекст, в котором она использована. Для этого преподавателю необходимо посоветовать студенту обратиться к онлайн-словарю. После этого шансы, что он будет сбит с толку тысячами доступных на YouGlish примеров употребления данных фраз в разных контекстах, значительно снизятся.

Рассмотрим подробнее первое выражение – You tell me! На сайте, среди 38.836 видео, в которых присутствует данное сочетание слов, огромный процент составляют примеры с абсолютно нейтраль-

ными значениями. Они не имеют ничего общего с интонацией, с которой должна произноситься приведенная выше фраза. К примеру, такие фразы как: '--- everything you tell me to do, I do the exact opposite' или 'Can you tell me how it's made?', а именно, они не имеют выраженного акцента на слове 'me'.

Другой предложенный нами пример – фраза 'You can say that again'. В данном случае трудностей с поиском подходящего по смыслу отрывка не возникнет – выражение является довольно специфичным и очень распространенным. Отметим другое: во всех отрывках, содержащих данное выражение, говорящие делают значительный акцент на слове 'that'. Становится очевидным, что произнесенная с неверной интонацией, эта фраза сразу выдаст в говорящем иностранца.

Подводя итог, мы хотели бы еще раз подчеркнуть важность работы над интонацией при преподавании и изучении иностранного языка. Мы предлагаем подход к практике интонаций, подразумевающий комбинированную работу студента с онлайн-словарем и онлайн-ресурсом, содержащим аутентичные видео, либо аудио материалы. Преподавателем или студентом при этом могут быть выбраны разные сайты, отвечающие их представлениям об удобстве и надежности образовательных ресурсов.

Литература

Зиндер Л.Р. Общая фонетика / Л.Р. Зингер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1979. – 311, [1] с.

Vishnevskaya G.M. English Phonetics For ESP Learning And Teaching Purposes / G.M. Vishnevskaya // European Journal of Natural History. – 2012. – № 5 (65). – P. 65–66.

Иноземцева Кира Михайловна
Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана
УДК 378.146

Цифровое оценивание результатов предметно-языкового интегрированного обучения

Content-language integrated learning (CLIL), формирующее оценивание, цифровая среда

В условиях цифровизации образования вопросы обучения в цифровой среде привлекают внимание широкого круга исследователей. Однако, проблема оценивания результатов обучения в цифровой среде пока не получила достаточного научного освещения, что говорит о необходимости ее подробного изучения. В настоящее время во многих вузах России применяется подход Content Language Integrated learning (CLIL) – предметно-языковое интегрированное обучение, подразумевающее параллельное усвоение дисциплины профессионального цикла и иностранного языка (ИЯ). На факультете ‘Лингвистика’ МГТУ имени Н.Э. Баумана данный подход реализуется в преподавании ‘Теории и методики преподавания ИЯ’ (ТиМ) студентам, обучающимся по направлению подготовки бакалавров 45.03.02 ‘Теоретическая и прикладная лингвистика’. Дисциплина, представленная курсом лекций на русском и семинарами на английском языке (АЯ), в течение двух лет преподавалась в дистанционном формате.

Цель обучения ТиМ – обеспечить условия формирования базового уровня профессионально-методической компетентности (ПМК) преподавателя АЯ как одного из возможных направлений профессиональной деятельности выпускников. В ходе проектирования дистанционного курса ТиМ возникла необходимость определения методических условий эффективного оценивания результатов предметно-языкового интегрированного обучения в цифровой среде, что обусловило направление настоящего исследования. Достижение поставленной цели потребовало решения двух основных задач:

1) разработки контрольных материалов, проверяющих усвоение студентами предметного содержания курса и сформированность профессионально-коммуникативных иноязычных умений (CLIL dual assessment) [Mehisto, Marsh, Frigols 2012: 101–103];

2) выбора оптимальной платформы и создания на ее основе *пространства цифрового оценивания* как важного компонента электронной информационной образовательной среды, позволяющего контролировать процесс формирования знаниевых и практических результатов обучения при сохранении адекватности оценки в цифровой среде.

Для решения поставленных задач было необходимо отойти от традиционного нормативного (суммирующего) подхода к оцениванию, предполагающего сравнение одного учащегося с другим путем сравнения их работ с эталоном (нормой), в сторону формирующего оценивания. Анализ научных публикаций позволил выделить в качестве теоретического основания проводимого исследования труды П. Мехисто, Д. Марша, М. Дж. Фриголс [Mehisto 2012], освещающие методологию подхода CLIL, а также работы М.А. Викулиной и Л.В. Вилковой [Викулина 2019] и Е.В. Прилипко [Prilipko 2018], рассматривающие вопросы теории и практики педагогического оценивания. Анализ литературы позволил выявить различия между *суммирующим* и *формирующим оцениванием*, или, по определению Л.В. Вилковой, 'внешним' и 'внутренним'. Под 'внешним' оцениванием понимается единообразная фиксация уровня достижений обучающихся посредством стандартизированных тестов. 'Внутреннее' (формирующее) оценивание нацелено на динамическую оценку индивидуальных достижений каждого учащегося на протяжении всего курса и не предполагает административных выводов по результатам обучения [Викулина 2019: 131].

Реализация формирующего оценивания позволяет контролировать достижение практико-ориентированных результатов обучения в виде сформированных компетенций. При проектировании контрольно-оценочных заданий и планировании оценочных процедур по курсу ТiМ автор вслед за Л.В. Вилковой выделил *обязательные компоненты (этапы) формирующего оценивания*, в число которых входят:

1) *диада 'цели-результаты'* (expected learning outcomes), предполагающая перевод целей обучения в планируемые результаты еще до начала обучения, что согласуется с методологией компетентностного подхода;

2) совместная со студентами *разработка критериев* оценивания (assessment criteria) для заданий открытого типа;

3) *обратная связь* (students' feedback);

4) *взаимное оценивание* (peer assessment),

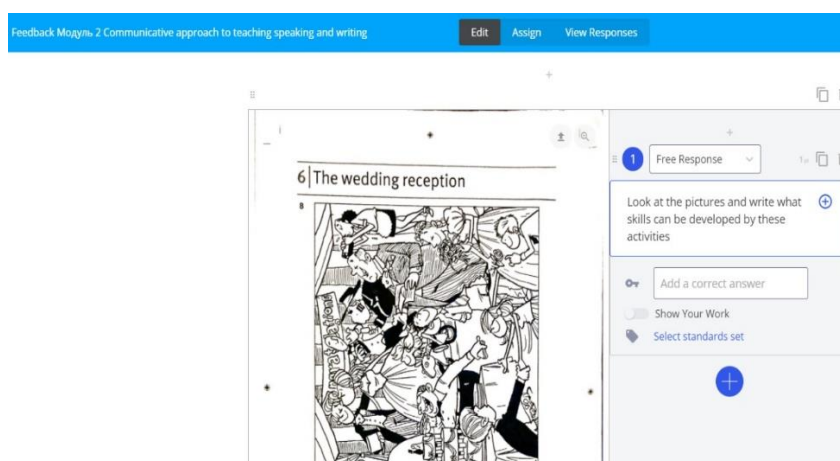
5) *самооценивание* (self-assessment) [Викулина 2019: 133].

Для сохранения объективности оценки уровня освоения программы на практическом и знаниевом уровнях было также решено объединить инструменты формирующего (*microteaching*) и суммирующего оценивания (тестирование). Для переноса контрольно-оценочных материалов и процедур в цифровую среду были проанализированы функциональные возможности нескольких платформ, используемых в целях оценивания, и выбрано веб-приложение *Formative*, которое позволяет в режиме реального времени отслеживать процесс работы студентов и комментировать их работы.

Размещенные на платформе *Formative* контрольно-оценочные материалы позволили пройти все этапы формирующего оценивания по курсу ТИМ следующим образом:

- 1) с помощью русскоязычных тестов, разработанных на основе 'глаголов Блума', была проведена проверка усвоения содержания лекций;
- 2) англоязычные тесты дали возможность проверить усвоение англоязычной терминологии и специальной лексики, применяемой в методике преподавания ИЯ;
- 3) для организации обратной связи использовался чат, в котором студенты могли ответить на методические вопросы модуля или задать вопрос преподавателю;

Рис. 1. Обратная связь (<https://goformative.com/clone/ZFTFER>)



- 4) взаимное оценивание осуществлялось в рамках каждого модуля курса при выполнении практического задания (*microteaching*), в процессе которого студенты оценивали микроуроки своих одноклассников по совместно разработанной критериальной шкале;

5) в конце каждого модуля производилось *самооценивание* студентов с помощью листов самооценивания (self-assessment checklists), составленных на основе оценочных утверждений (*by the end of the module I have learnt how to...*) и позволяющих получить информацию о восприятии обучающимися собственных успехов в изучении дисциплины. В основе листов самооценивания заложен принцип построения шкалы Ликерта, позволяющий при необходимости перевести содержащиеся в ней качественные оценки в балльно-рейтинговые.

Используемый инструментарий и оценочные процедуры, приведенные в соответствии с требованиями методологии CLIL и формирующего оценивания, получили положительные отклики студентов, которые оценили возможность прямого участия в вынесении оценочных суждений, научились осознанно интерпретировать свои образовательные результаты и рефлексировать о способах их улучшения. Функциональные возможности веб-приложения Formative позволили организовать пространство цифрового оценивания внутри цифровой образовательной среды факультета 'Лингвистика' и оценивать результаты дистанционного обучения ТиМ в динамике. Полученный опыт показал необходимость разработки методических рекомендаций для преподавателей, реализующих предметно-языковое интегрированное обучение в цифровой среде, и важность дальнейшей работы над совершенствованием используемых оценочных технологий.

Литература

Викулина М.А., Вилкова Л.В. Элементы методики формирующего оценивания учебных достижений в овладении иностранным языком обучающимися вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 2. – С. 131–139. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.2.12 (дата обращения: 10.10.2022).

Mehisto P., Marsh D., Frigiols M. J. Uncovering CLIL. – Macmillan Publishers Limited, 2012. – 238 p.

Prilipko E.V, Inozemtseva K.M. Educational Values in Assessment: a Professional Development Course for Tertiary English Language Teachers in Russia. Proceedings of the 10th International conference on education and new learning technologies (EDULEARN18), 2018. – Pp. 11163–11170.

Иргизова Ксения Вячеславовна
Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарёва
УДК 81'42

Текст упражнения в учебнике английского языка как особый компонент учебного дискурса

*учебный дискурс, учебный текст,
формулировка текста учебного задания*

В рамках языкознания термины 'текст' и 'дискурс' соотносятся с двумя векторами изучения процесса коммуникации, а именно лингвистикой текста и дискурс-анализом. Исследователями отмечается, что данные направления могут рассматриваться как аналогичные или полярные друг другу, или вовсе несоотносимые. Таким же образом долгое время отсутствовало единство в понимании этих терминов, о чем говорит множество работ относительно данной проблематики. Проанализировав определения, данные отечественными и западными лингвистами разных лет, можно заключить, что текст является лингвистической категорией. В свою очередь изучение дискурса, помимо собственно лингвистических категорий, требует привлечения аспектов смежных с лингвистикой дисциплин, таким образом отличаясь своей междисциплинарностью. Однако в любом случае, и текст, и дискурс, в определенной степени являются двумя сторонами одного явления коммуникации текста.

Весомый вклад в изучение вопроса о соотношении дискурса и текста также внесла когнитивная лингвистика. В рамках данной науки, дискурс понимается как когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, а текст представлен результатом этого процесса [Зулпукаров 2021, 1: 425]. Таким образом, текст может рассматриваться как действительность, изучаемая в своей завершённой форме, тогда как дискурс представляет собой процесс создания этих текстов. Исходя из вышесказанного представляется возможным рассматривать учебный текст как компонент учебного дискурса, функционирующего в рамках учебной ситуации.

Структура учебного дискурса, представленного в письменном формате в современных англоязычных УМК, не однородна, так как в

ней соотносятся различные компоненты содержания обучения, такие, например, как культурный, функциональный и методический. Под культурным компонентом следует понимать все тексты и графическую информацию (рисунки, схемы, диаграммы), отражающие факты культуры изучаемого языка. Функциональный компонент выражен путем включения в учебник различных речевых образцов (газетная статья, интервью, песня, объявление, рекламная брошюра, отрывок из художественного произведения), которые отражают характеристики различных жанров и стилей, тем самым показывая набор стратегий, которыми располагает язык для достижения целей коммуникации в различных сферах деятельности человека. Доступность учебного текста, его соответствие различным целям и задачам обучения (практическим, воспитательным, образовательным, развивающим) и методическая эффективность являются критериями методического компонента. Текстовое пространство современного учебника, таким образом, представляет собой интертекстуальное поле, состоящее из множества собственно текстов и иных семиотических знаков. В этой связи специфика учебного текста заключается в отсылке реципиента к дискурсу-первоисточнику, представленному текстами различных жанров и стилей, а затем к тому или иному референту.

Средствами организации лингвистического материала в архитектонике учебного пособия выступают упражнения и задания, иначе называемые методическим аппаратом учебника. Некоторые исследователи, как, например, С.Л. Бакланова, относят учебные задания и упражнения как аппарат организации обучения к *внетекстовым компонентам учебника* [Бакланова 2014, 5: 193]. Напротив, О.А. Климанова относит формулировки учебных заданий к особому жанру *учебной инструкции*, представляющему собой реализацию научно-дидактического стиля изложения [Климанова 2001: 26]. Примерами реализации данного языкового стиля могут служить лекции, семинарские выступления, различные жанры учебной литературы. Функциональное назначение учебной инструкции заключается, во-первых, в передаче накопленной учебной и профессиональной информации (опыта) кругу заинтересованных лиц, а во-вторых, в организации процесса коммуникации в академической среде. Как справедливо отмечает Н.Н. Кудашова, 'за счет текстовой деятельности (в частности, порождения, восприятия и интерпретации текста) может передаваться информация, выражаться чувства, осуществляться взаимо-

действие между людьми' [Кудашова 2017, 6: 62]. Таким образом, поскольку коммуникативная функция является основной функцией любого текста (устного и письменного), тексты упражнений также имеют коммуникативную направленность, хоть и выражена она зачастую имплицитно. Реципиент отвечает на обращение к нему автора учебного пособия (учебной инструкции), который, в свою очередь, обращается к реципиенту дважды: через инструкцию и через последующий связный текст.

Как уже отмечалось выше, среди различных научных подходов в области анализа языковых явлений можно выделить когнитивный подход, который обладает особой значимостью и представляет несомненный практический интерес. По Т. ван Дейку и В. Кинчу, процесс обработки дискурсивной информации пользователем языка носит динамичный, эмпирический, долгосрочный характер [Богословская 2010, 12: 745]. В процессе создания и восприятия текста особую роль играют стратегии кодирования и обработки информации, которые по-разному воспринимаются людьми в зависимости от их личного опыта, индивидуальных ситуационных моделей и форм представления знаний (схем, сценариев) в памяти реципиента. Однако такой набор заложенных механизмов восприятия вовсе не исключает возможности внешнего воздействия на этот процесс. По этой причине авторы учебника прибегают к различным стратегиям управления когнитивно-коммуникативной деятельностью реципиента, что в свою очередь приводит к созданию традиционных, конвенциональных, культурно детерминированных форм кодирования информации, а именно текстов упражнений.

Учебная инструкция отличается особой структурой и функционирует в соответствии с культурными нормами академической коммуникации в определенном языковом сообществе. Как часть текстового пространства учебника, текст упражнения обладает высокой степенью формальной, смысловой и контекстуальной зависимости, так как обнаруживает тесную связь с последующим (предыдущим) языковым и графическим материалом. В исследованиях И.Р. Гальперина подобные тексты именуется предтекстами по причине своей зависимой природы, однако это в большинстве своем относится к предисловиям и вступлениям к художественным произведениям. Текст упражнения же является обязательным компонентом учебного дискурса, который организует и структурирует информацию в корпусе учебника.

Таким образом, рассмотрев характеристики формулировок учебного задания, представляется возможным оперировать по отношению к ним термином 'учебный текст' исходя из следующих критериев: 1) относительно завершенный элемент учебного дискурса; 2) зафиксированный в письменной форме; 3) обладающий структурно-смысловым единством и особым функциональным назначением. Это является важным аспектом как для анализа учебного дискурса, так и для изучения феномена интертекстуальности текстового пространства учебного пособия.

Литература

Бакланова С.Л. О роли внетекстовых компонентов учебника / С.Л. Бакланова // Успехи современного естествознания. – М., 2014. – № 5 (2). – С. 193. – ISSN 1681–7494.

Богословская И.В. Стратегия локальной когерентности при понимании текста / И.В. Богословская // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2010. – Т. 12. – № 5 (3). – С. 745–749. – ISSN 1990–5378.

Зулпукаров К.З. К вопросу о типологии текста как когнитивно-речевого произведения / К.З. Зулпукаров, З.М. Сабиралиева // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2021. – № 1 (86). – С. 423–425. – ISSN 1991–5497.

Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований: На материале микротекстов формулировок учебных заданий: специальность 10.02.04 'Германские языки': автореф. дис. ... канд. филол. наук / Климанова Олеся Александровна; Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2001. – 11 с.

Кудашова Н.Н. Коммуникативная теория текста и текстовый антропоцентризм / Н.Н. Кудашова // Балтийский гуманитарный журнал. Тольятти, 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 62–64. – ISSN 2311–0066.

Ихсанова Гульшат Зульфатовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111.1

**Шкала оценивания цифровых ресурсов, используемых
на занятиях по английскому языку
(на примере ресурсов Quizlet и Educaplay)**

*цифровые ресурсы, критерии оценивания, оценивание цифровых
ресурсов, шкала оценивания*

Использование эффективных цифровых ресурсов для обучения лексике становится все более важным в современном мире. Нужно, чтобы педагог вводил лексику продуктивным способом, который мотивирует учащихся к активному обучению и помогает им участвовать в учебном процессе.

Цифровые ресурсы с уже готовым содержанием хороши тем, что позволяют педагогу не тратить время на создание нового курса или модуля, а лишь найти нужную ему тему и затем использовать ее во время занятия или же оставить в качестве домашнего задания для самостоятельной отработки навыков. Возможность лично использовать цифровой ресурс для освоения изучаемой лексики становится еще одной причиной, по которой дети с удовольствием выполняют онлайн упражнения; срабатывает 'магия экрана', дети любят нажимать на картинки, перетаскивать предметы по экрану и т.д. [Edwards 2016].

Однако, наряду с данным преимуществом существует и большой недостаток подобных ресурсов. Состоит он в том, что определенный урок, модуль, курс могут не подойти по уровню (грамматика, лексика) или возрасту учащихся (слишком детский для ранних подростков или, наоборот, слишком 'взрослый' подростковый для детей младшего возраста). Именно в таком случае преподавателю бывает проще создавать свой контент на базе определенных цифровых ресурсов, предоставляющих 'конструкторы' упражнений различных типов для отработки умений всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение).

В данной статье оценивание цифровых ресурсов было выполнено по критериям, определенным учеными из Казанского федерального университета: Садыковой Г.В., Каюмовой А.Р. и Вафиной А.Х. [Садыкова 2020: 13], но с некоторыми изменениями. Правки были

внесены, поскольку критерии, определенные казанскими учеными, по нашему мнению, больше подходят для приложений и ресурсов, ориентированных на самостоятельное использование детьми дошкольного и младшего школьного возрастов. В данном исследовании фокус направлен на применение цифровых ресурсов на занятиях по английскому языку педагогами, соответственно, необходимо также включить критерии, релевантные для оценивания используемых ресурсов с позиции преподавателей. Было выделено 12 критериев, которым должны, на наш взгляд, соответствовать цифровые ресурсы, которые могут быть применены педагогами в образовательном процессе:

1. Доступность (бесплатный / платный ресурс)
2. Навигация по возрасту учащихся.
3. Навигация по уровню знаний языка.
4. Наличие (качество) аудиоматериалов.
5. Наличие (качество) видеоряда.
6. Наличие (качество) наглядных материалов.
7. Наличие (качество) текстового контента.
8. Диапазон упражнений.
9. Обратная связь, в том числе поощрение (вербальное или невербальное).
10. Интерфейс.
11. Персонализация.
12. Адаптивность платформы под мобильную версию.

За каждый выполненный критерий цифровому ресурсу были присвоены баллы (за каждый критерий от 0 до 3 баллов) для дальнейшего оценивания и сравнения результатов. Итоговое оценивание происходило по шкале от 0 до 36 баллов и было разделено на три уровня:

1. *Низкий* – от 0 до 11 баллов
2. *Средний* – от 12 до 24 баллов
3. *Высокий* – от 25 до 36 баллов.

Для исследования было отобрано два цифровых ресурса: Educarlay [Электронный ресурс] и Quizlet [Электронный ресурс]. Данные ресурсы имеют ряд схожих особенностей, но при этом имеют и определенные различия. Quizlet – это популярная международная образовательная компания. Ее продукты включают в себя электронные карточки (flashcards), различные игры и упражнения на закрепление лексики и возможность создания онлайн викторин. Платформа Edu-

caplay – это менее известный, но не менее полезный и удобный цифровой онлайн ресурс, который позволяет создавать различные образовательные мультимедийные интерактивные упражнения. Сайт является бесплатным в использовании и устраняет необходимость применения нескольких программ для выполнения различных задач. После регистрации преподаватель может создавать неограниченное количество игр и заданий, делиться ими со своими учениками и отслеживать их прогресс.

Для того, чтобы описание и анализ были объективными, была использована шкала оценивания цифровых ресурсов в обучении детей английскому языку. Оценивание данных ресурсов кратко представлено в таблице 1.

Таблица 1

Шкала оценивания

№	Критерии	Quizlet	Educaplay
1	Доступность (бесплатный / платный ресурс)	1 балл	2 балла
2	Навигация по возрасту учащихся.	0 баллов	2 балла
3	Навигация по уровню знаний языка.	0 баллов	1 балл
4	Наличие (качество) аудиоматериалов.	2 балла	3 балла
5	Наличие (качество) видеоряда.	0 баллов	2 балла
6	Наличие (качество) наглядных материалов.	2 балла	3 балла
7	Наличие (качество) текстового контента.	3 балла	3 балла
8	Диапазон упражнений.	2 балла	3 балла
9	Обратная связь, в том числе поощрение (вербальное или невербальное).	3 балла	3 балла
10	Интерфейс.	3 балла	3 балла
11	Персонализация.	3 балла	3 балла
12	Адаптивность платформы под мобильную версию.	3 балла	3 балла

Итак, согласно критериям, определенным в данном исследовании, уровень цифрового ресурса Educaplay – *высокий* (см. Табл. 2), что подтверждает эффективность использования данного ресурса на занятиях по английскому языку и для самостоятельной работы. Также было выявлено, что уровень Quizlet соответствует *среднему*, однако это не значит, что этот сервис не стоит внимания, напротив, это хороший инструмент, который нужно суметь грамотно интегрировать в обучение для достижения высоких результатов. Например, можно использовать Quizlet как онлайн-словарь с модулями по каждой главе учебника для удобства навигации, таким образом учащиеся смогут легко найти нужную тему для повторения и отработки лексики при подготовке к словарному диктанту, контрольной работе и т.д. Educaplay предоставляет широкий выбор конструкторов различных упражнений, в то время как в Quizlet набор упражнений для отработки лексики всегда одинаковый, а также присутствует ограничение использования некоторых видов заданий в бесплатной версии. В Educaplay можно добавлять свои изображения, аудио- и видеоматериалы к заданиям, в то время как в бесплатной версии Quizlet добавление своих изображений невозможно, а изменение аудиодорожек или добавление видеоматериалов не предусмотрено вообще. Однако, существенным достоинством Quizlet является экономия времени за счет автоматического конструирования заданий ресурсом на основе набора лексики, составленного педагогом.

Таблица 2

Результаты оценивания цифровых ресурсов

Цифровой ресурс	Количество баллов	Уровень
Educaplay	31	<i>Высокий</i>
Quizlet	22	<i>Средний</i>

Таким образом, адекватное использование цифровых ресурсов на уроках английского языка способствует совершенствованию владения учащимися речевыми навыками и умениями. Проведенное в исследовании оценивание двух цифровых ресурсов поможет сделать выбор в пользу того или иного сервиса в зависимости от целей и условий, в которых проходит обучение.

Литература

Садыкова Г.В. Цифровые образовательные ресурсы в развитии речи би- и мультилингвов дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Садыкова, А.Р. Каюмова, А.Х. Вафина. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – 28 с.

Educaplay: Free educational games generator. – URL: <https://www.educaplay.com/> (дата обращения: 14.05.2022).

Edwards S. New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education / S. Edwards // *Technology, Pedagogy and Education*, 2016. – 25 (4). – P. 513–532.

Quizlet: Learning tools, flashcards, and textbook solutions. – URL: <https://quizlet.com/> (дата обращения 15.05.2022).

**Калдыгозова Сандугаш Еркинбековна,
Шакенова Майгуль Тулегеновна,
Джунисова Айнур Абдашимовна**
Южно-Казахстанский университет им М. Ауэзова
УДК 317.879.7

Реализация дуального подхода в подготовке учителей русского языка и литературы в вузе

дуальное обучение, русский язык, дуальный подход, интеграция теории и практики

Дуальная система образования является мировым и национальным образовательным трендом, признанной формой подготовки высококвалифицированных и востребованных кадров, владеющих как hard, так и softskills.

Многие страны – лидеры в образовании, такие как Великобритания, Германия, Япония и др., активно на протяжении нескольких десятилетий активно и успешно реализуют программы дуального обучения при подготовке специалистов как среднего, так и высшего звена. При таком подходе возможна интеграция образовательного процесса с практикой, в связи с чем важным элементом подготовки специалиста является его стажировка на производстве [Федорова 2021: 4]. В Казахстане дуальное обучение активно внедряется при подготовке специалистов технического направления, при котором успешно интегрируются теоретическое обучение в учебном заведении и производственное – на предприятии. В настоящее время дуальное обучение расширяет свой профиль, постепенно включая гуманитарное и педагогическое направления, при котором успешно начинают сотрудничать вузы со школами, колледжами и образовательными центрами. Современную зарубежную и национальную педагогическую науку волнует ряд аспектов дуальной подготовки будущих педагогов в вузах: дидактический аспект дуальной подготовки: образовательные программы дуального обучения, учебно-методическое сопровождение образовательного процесса; управленческий и организационный аспекты: объем нагрузки руководителей дуального обучения в школе и вузе, оплата труда, механизмы стимулирования и поощрения; вопросы профессиональной ответственности препода-

вателя и учителя как участников процесса дуального обучения; производственную практику как компонент дуального обучения; социальное партнерство и др. [Абдигапбарова 2017].

Система дуального обучения в Казахстане применительно к подготовке педагогических кадров пока находится на начальных этапах своего развития. Как справедливо отмечается в современных исследованиях, важно в корне пересмотреть содержание практики студентов педагогических специальностей, их нужно больше вовлекать в непосредственное преподавание, необходима большая практикоориентированность учебного процесса в целом [Ирсалиев 2019: 105]. Также согласно опросу работодателей о практической подготовке педагогов, более 50% респондентов считают необходимым увеличить время практической подготовки, что положительно повлияет на профессиональное становление выпускника педагогического вуза [Абдигапбарова 2017: 2]

В ЮКУ им. Ауэзова, на факультете филологии с 2021 года реализуется пилотный проект по внедрению системы дуального обучения студентов специальностей 'Русский язык и литература', 'Филология: русский язык'. Данный проект реализуется в тесном сотрудничестве со школами г. Шымкента: средняя школа № 78, средняя школа № 28, Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления, школа-гимназия №45. Основными субъектами дуальной формы обучения являются студенты-филологи, вуз в лице преподавателя и образовательное учреждение в лице учителя-наставника. На базе данных школ будущие учителя русского языка и литературы нарабатывают практические умения в реальных условиях под руководством преподавателя и учителя-наставника. В целях успешной реализации пилотного проекта была разработана образовательная программа при участии работодателей, была усилена практическая составляющая содержания ряда дисциплин, таких как 'Инновационные методы преподавания русского языка', 'Интерактивные методы преподавания русской литературы', 'Система критериального оценивания' и др.

В рамках реализации дуального обучения при подготовке филологов, учителей русского языка и литературы был разработан алгоритм взаимодействия вуза и работодателей. Основными формами тесного сотрудничества стали: (1) изучение практических занятий вышеуказанных дисциплин в школе в процессе посещения уроков, а также проектирования и преподавания уроков самими студентами

под руководством как преподавателя, так и учителя-наставника; (2) прохождение педагогической практики в школе, которая знакома с механизмом дуального обучения и в стенах которой студенты изучали методические дисциплины; (3) проведение семинаров-тренингов по актуальным вопросам лингводидактики, участниками которых являются ППС, учителя и студенты.

Изучение практических занятий в школе. Благодаря механизмам дуального обучения возможна реализация практикоориентированного подхода к преподаванию лингводидактики в школе. Согласно алгоритму, студенты 3 курсов изучают не менее 40% содержания методических дисциплин в школе. Они в определенные выделенные часы, как отмечалось выше, посещают школы с целью закрепления изученного теоретического материала по методике преподавания русского языка на практике в школе как при посещении уроков в школе, так и при подготовке к урокам и проведении их. Студенты под руководством преподавателя знакомятся с работой учебных заведений, с профессиональными обязанностями учителя русского языка и литературы, должностными обязанностями классного руководителя; проводят анализ учебников, программ, занимаются изучением нормативно-правовой базы преподавания русского языка и литературы в школе, проводят различные мероприятия в школах. Также они знакомятся с опытом творчески работающих учителей, воспитателей, педагогов-новаторов. В период дуального обучения студенты овладевают инновационными технологиями обучения, активными и интерактивными методами обучения, учатся составлять кратко- и среднесрочные планы, а также разрабатывать задания на формативное и суммативное оценивание. *Производственная (педагогическая) практика.* После эффективного практикоориентированного изучения лингводидактики в процессе дуального обучения в школе, где теоретические знания студентов синтезируются с практическими навыками, студенты 4 курсов продолжают нарабатывать опыт работы в школе в процессе прохождения ими педагогической практики именно на базе школы, в которой реализуется дуальная подготовка будущих специалистов. *Семинары-тренинги.* Данная форма дуального обучения является продуктивной, поскольку позволяет создать площадку для конструктивного диалога трех сторон: студентов, преподавателей и школы. В рамках дуального обучения в СОШ №78 нами был проведен городской обучающий семинар-тренинг 'Специфика

преподавания языковых дисциплин в условиях реализации обновленного содержания образования: активные методы и приемы обучения, принципы критериального оценивания', в котором приняли участие ППС, учителя и студенты. На данном семинаре рассматривались такие актуальные вопросы лингводидактики, как совершенствование педагогического мастерства учителей в контексте обновления образовательной программы, работа с инклюзивными детьми, формирование читательской грамотности в процессе вузовского и школьного образования, критериальное оценивание: формативное и суммативное оценивание и другие. На данном семинаре также выступили студенты, представив составленные в процессе дуального обучения сборники заданий по изучению грамматики и развитию речи для 5-6 классов с казахским языком обучения.

В заключение, хочется вновь отметить, что дуальное обучение в нашем вузе только делает первые шаги, за небольшой период внедрения мы увидели положительный результат. Необходимо продолжить, а также совершенствовать работу в различных аспектах, таких как научно-методический, управленческий и организационный и др. Важно отметить, что администрация школ – база дуального обучения – также присмотрели себе лучших студентов, которым предложили по окончании вуза работу в качестве учителя.

Обобщая вышесказанное, подчеркиваем еще раз преимущества дуального образования, такие как: оценивание будущих выпускников потенциальным работодателем и высокий процент трудоустройства; повышение мотивации студентов в приобретении предметно-профессиональных компетенций; усиление практической составляющей образовательной программы и наработка практических навыков учителя при решении учебно-производственных задач; тесное взаимодействие со школами и потребностей адаптация будущих специалистов к запросам работодателей. Таким образом, дуальное обучение в подготовке педагогических кадров способствует формированию педагога нового типа, готового работать в новых условиях труда в быстроменяющемся мире.

Литература

Абдигалбарова У.М. К вопросу подготовки педагогических кадров в условиях дуально-ориентированного обучения. – Алматы: Вестник КазНПУ, 2017.

Ирсалиев С.А., Камзолдаев М.Б., Ташибаева Д.Н., Копеева А.Т. Аналитический отчет 'Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней?' – Астана: Общественное объединение 'Центр анализа и стратегии 'Белес', 2019. – 126 с.

Федорова А.Н., Иванов В.Н. Место дуальной формы обучения в профессиональной подготовке педагогических кадров // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Педагогические науки. – 2021.

Карпеченкова Юлия Геннадьевна
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
УДК 372.881.161.1

Методическая база преподавания русского языка в школах Республики Таджикистан

*русский язык как иностранный, Республика Таджикистан, школа,
преподавание, экспертиза*

Методистами из РГПУ им. А.И. Герцена с целью вынесения экспертного заключения о специфике учебно-методической базы преподавания русского языка в Республике Таджикистан были выявлены основные проблемы, имеющиеся в предметных стандартах по русскому языку, а также сформулированы выводы и рекомендации по совершенствованию методики преподавания русского языка в Республике Таджикистан. Полученные результаты послужат основой для определения эффективных путей повышения качества преподавания русского языка как иностранного в Республике. В рамках экспертного исследования было проанализировано содержание школьной программы и учебников по русскому языку с точки зрения соответствия содержания основной цели обучения РКИ (формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся), структуры программы / учебника, особенностей развития основных видов речевой деятельности на изучаемом языке, особенностей отбора и введения лексико-грамматического материала, социокультурной компетенции, методического аппарата учебников.

Обратимся к двум из основных параметров.

1. Соответствие учебных материалов программе и государственному стандарту.

Изучение русского языка как языка межнационального общения в общеобразовательных учреждениях начинается со 2 класса. В соответствии с типовым учебным планом количество часов в неделю по русскому языку составляет 3 часа в неделю, общее количество – 102 ч. в год. В соответствии с Государственным стандартом русский язык является не только объектом изучения, но и средством обучения и общения. Основная цель обучения русскому языку – ‘научить

учащихся свободно общаться на русском языке в устной и письменной форме, читать и понимать художественную, научно-популярную, общественно-политическую литературу на русском языке' [Государственный 2019: 4–5]. Заявленный учебный материал позволяет освоить правила и нормы, однако, в полной мере не способствует твердой сформированности коммуникативно-речевых умений, необходимых в ежедневных ситуациях.

В программе подробно описаны методы и приемы обучения, включающие беседу, виды разбора, анализ и переработку текста, авторское составление текста в различных жанрах, творческие, самостоятельные работы, тесты, изложения и т.д., однако, некоторые из них не были обнаружены при анализе материалов. Например, теоретический материал учебников для 10–11 классов таджикских общеобразовательных школ представляет собой единство двух видов информации: материала для чтения и правил, требующих запоминания. Материалы такого рода презентуются как основное средство организации параграфов, что противоречит данной в программе установке на достижение коммуникативно-практических целей преподавания русского языка: предлагаемый теоретический материал в виде правил или оформленный в виде текстов не обеспечит развития навыков общения на уровне, соответствующем обучающемуся старшей школы.

Часть учебных материалов не отвечает заявленным в программе задачам или соответствует фрагментарно. Так, темы, включенные в раздел рабочей программы 'Развитие речи' для 10 класса, звучащие как 'Контрольная работа. Преданность, идущая до конца', 'Контрольная работа. Крестьянин-самоучка', или 'Письмо матери (С. Есенин)', 'Коренные узы (Г. Сафиева)', не являются речевыми [Бабаева 2018: 154–217]. Первые две темы представляют собой контроль и должны иметь основной целью проверку знаний и умений, а не развитие речевых навыков. Литературные тексты, не включенные в раздел 'По страницам русской литературы XIX века', также представляют собой и работу с литературным текстом и развивают, в первую очередь, навыки чтения, а не говорения. Также в списке тем присутствует 'Наш учитель (для самостоятельного чтения)', что входит в самостоятельную работу (по желанию ученика), а значит, не развивает речь.

2. Принцип коммуникативности и речевой материал.

Учебный материал, разделенный на речевые темы, неполно коррелируется с языковыми темами. В части учебников материал представлен исключительно по грамматическим темам, что не позволяет сделать полный вывод о возможностях коммуникации учеников в рамках различных ситуаций общения. Задания, имеющие своей целью продуцирование высказываний определенного жанра, присутствуют только в уроках по изучению стилей русской речи, что не обеспечивает целостности формирования речевых навыков. По структуре учебников параграфы начинаются с правила (теоретический материал), данное без целеустановки, за которым следуют упражнения на закрепление. Иногда на этапе введения материала предлагается составить собственные предложения, что не совсем методически корректно в обучении РКИ. Кроме того, овладение русским языком учащимися служит тому, чтобы сознательно выбирать соответствующие единицы в ходе общения, что не всегда методически прорабатывается: во-первых, большая часть целеустановок направлена на репродукцию материала, во-вторых, тексты, на основе которых предполагается строить высказывания, преимущественно художественные, не приближены к современной коммуникации и ситуациям общения, как в разговорной, так и научной сферах, что не дает возможности навыкам и умениям формироваться на сознательной основе. Задания на подготовку сообщений немногочисленны. В параграфах 'Риторика', 'Речевой этикет' приводятся правила красноречия, ситуации и отдельные фразы / предложения, однако, материал носит теоретический характер и не предусматривает выхода в речь [Нагзибекова 2015: 223–248].

Проведенный анализ учебных материалов (на основе указанных и других параметров) позволяет заключить, что обучение русскому языку не направлено на совершенствование ключевых компетенций в их соотношении. Главной целью изучения русского языка в старших классах является формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся, что не реализуется посредством работы с материалами учебников: задания на развитие аудитивных навыков отсутствуют, большая часть письменных работ направлена на репродукцию, тем и ситуаций общения недостаточно, работа над говорением и чтением ведется фрагментарно. Совершенствование устной монологической и диалогической речи учащихся прослеживается нечетко:

задания на составление диалогов или подготовку сообщений немногочисленны, материал о речевой этикете не предусматривает выхода в речь. Формы работы не разнообразны, преобладают упражнения с формулировками 'напишите', 'перепишите', 'выпишите', 'спишите' и т.д. Требуется выучить наизусть не только стихотворные произведения и отрывки из них, но и предложения, мини-тексты, а также записать их по памяти, т.е. работает механическое запоминание. Задания, требующие перевода с родного языка на русский, соответствуют грамматико-переводному методу, а не коммуникативному подходу. Так, заявленный учебный материал позволяет освоить правила и нормы, но в полной мере не способствует твердой сформированности коммуникативно-речевых умений, необходимых в ежедневных ситуациях общения.

В учебниках преобладают тексты из художественной литературы, в теоретических блоках также даны примеры из литературы, не отражающие ситуации современного общения. Предтекстовой работы не ведется, послетекстовая работа представляет в большинстве случаев пересказ и ответы на вопросы. Творческих заданий, заданий на функциональное, аналитическое чтение крайне мало. Иногда включение целых произведений не обоснованно, подробная работа с отрывком будет более эффективной. Не ведется работы с лексикой. В параграфах присутствуют словарные статьи в виде сносок, объясняющие значение трудных / новых слов в текстах упражнений (толкование, перевод, синоним). Данная лексика не встречается в других упражнениях и не предназначена для активного усвоения.

Таким образом, учебный материал выстроен согласно традиционному подходу – грамматическому. Вышеуказанные цели и задачи изучения русского языка, а также требования к уровню подготовки учащихся не соотносятся с уровневым подходом в обучении РКИ. Анализируемые учебники и представленная программа по русскому языку для школ Республики Таджикистан могут быть рекомендованы для обучения русскому языку как неродному, а не иностранному. Аналогичные методические лакуны выявлены специалистами РГПУ им. А.И. Герцена при проведении экспертизы базы преподавания русского языка в школах Республики Узбекистан и Киргизской Республики, что доказывает необходимость совершенствования методики преподавания русского языка.

Литература

Бабаева Р.Н., Бегматова Р.А., Махмудова М.О. Русский язык. Учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения). – Душанбе: Маориф, 2018. – 288 с.

Государственный стандарт и программа по русскому языку для 10–11 классов таджикских общеобразовательных школ / Министерство образования и науки Республики Таджикистан / Сост.: М.Б. Нагзибекова, Г.М. Ходжиматова, Р.Н. Бабаева; ред.: Л.В. Ашмарина, Е.П. Красильникова. Душанбе, 2019. – 117 с.

Нагзибекова М.Б., Мягкая Л.В. Русский язык. Учебник для 11 классов общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения). – Душанбе: Маориф, 2015. – 256 с.

Лингвокультурологический потенциал русских пословиц и поговорок в двуязычной учебной словарной репрезентации

*русский язык как иностранный, пословица, поговорка,
учебная лексикография, лингвокультурологический словарь,
словарная статья*

Русские пословицы и поговорки, обладающие насыщенным культурным фоном, традиционно являются объектом лингвокультурологических исследований и описания в словарях лингвокультурологического типа. Под пословицами, вслед за авторами 'Большого словаря русских пословиц' и 'Большого словаря русских поговорок' мы понимаем логически законченное изречение афористического характера с назидательным смыслом и особой ритмической организацией [Мокиенко 2010: 5], под поговоркой – фразеологизмы идиоматического характера [Мокиенко 2013: 3].

В сопоставительном лингвокультурологическом аспекте описаны некоторые группы русских и корейских паремий и фразеологизмов, например, пословицы с компонентом-фитонимом [Нань 2021: 689–695], фразеологизмы с личными именами [Чве 2022: 96–112]. Двуязычные лексикографические описания такого материала на данный момент отсутствуют.

Нам представляется, что именно двуязычный учебный словарь с лингвокультурологическими комментариями может адекватно представить корейским читателям русские пословицы и поговорки, связанные с культурой и историей России. Разработка такого словаря является целью нашего исследования. Словарь станет эффективным средством формирования лингвокультурной компетенции корейских студентов, изучающих русский язык, то есть обогатит их страноведческими знаниями и научит корректно использовать пословицы и поговорки в русской речи.

При отборе материала для русско-корейского лингвокультурологического словаря пословиц и поговорок учитывается не только культурно-историческая значимость, но и коммуникативная ценность, то есть актуальность для современной речи.

В справочной заголовочной зоне словарной статьи дается вокабульная пословица или поговорка, ее толкование и коммуникативно-прагматический комментарий. Эта лексикографическая параметризация представлена в скобках, она переводится на родной язык учащихся:

‘За тридевять земель’. Очень далеко (아주 멀리). Употребляется в разговорной речи (일상 언어에서만 사용된다).

Лингвокультурологический комментарий, который следует за заголовочной зоной и тоже переводится на родной язык учащихся, указывает на происхождение оборота, а комментарий к отдельным компонентам помогает понять образную структуру поговорки:

В разговорную речь поговорка пришла из народных сказок, где герои часто отправлялись в далекие путешествия. Эти большие расстояния и отражает поговорка. Слово ‘земля’ обозначает здесь страну, большую территорию, а ‘тридевять’ связано с древней системой счёта, которую использовали русские: они считали не единицами и десятками, как сейчас, а единицами и девятками. ‘Тридевять’ - это три раза по девять. Вот на таком преувеличении и строится фразеологизм ‘за тридевять земель’ - очень далеко. (이 속담은 영웅들이 자주 먼 곳으로 떠나는 내용의 전래 동화에서 유래된 것이다. 과거 ‘земля’ 라는 단어는 큰 땅을 가진 '나라'를 뜻했다. 또한 ‘тридевять’ 이라는 단어는 9에 3을 곱한 수를 나타내는데, 고대 러시아인들이 10진법이 아니라 9진법을 사용했음을 알 수 있다. 이렇게 ‘за тридевять земель’ 이라는 관용표현이 형성된 것이다.)

Из комментариев к другим поговоркам и пословицам с компонентами-нумеративами студенты узнают о символике числительных (*семь раз отмерь, один раз отрежь; семи пядей во лбу; у семи нянек дитя без глазу, седьмая вода на киселе* и др.). Комментарии к оборотам с компонентами-зоонимами и фитонимами расскажут о природе России. Наименования блюд русской кухни, народных игр и музыкальных инструментов, реалий традиционных ремесел, имена сказочных героев, упоминающиеся в паремиях, получают комментарии, отсылающие читателя к фактам материальной и духовной народной культуры.

За зоной комментариев в словарной статье последует эквивалент поговорки в родном языке учащихся. Если же фразеологический эквивалент в корейском языке отсутствует, это будет указано особо.

Без перевода на родной язык учащихся будут даваться примеры употребления пословиц и поговорок в современной речи, в интернет-коммуникации. Эта часть словарной статьи будет адресована исключительно тем, кто изучает русский язык, и будет включать задания, которые помогут студентам пополнить свой активный паремиологический запас новыми языковыми единицами.

Литература

Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. – 784 с.

Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1024 с.

Нань Я. Паремии с компонентом-названием травянистых растений в русском языке на фоне китайского и корейского языков (лингвокультурологический аспект) / Я. Нань // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2021. – № 6 (39). – С. 689–695.

Чве Е.Г. О переводе русских фразеологизмов с личными именами на корейский язык / Е.Г. Чве, Е.Г. Пак // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. – 2022. – Т. 14. – № 1. – С. 96–112.

**Kozhevnikova Elena Vladimirovna,
Demina Olga Vadimovna**

Institute of Foreign Languages, People`s Friendship University of Russia,
Moscow, Russia
УДК 372.881.1

Creating artificial language environment in the classroom as a way to improve students` language skills

*linguistic input, self-esteem, artificial language environment,
student-friendly environment*

The factors and criteria that can determine a learner`s success and efficiency in mastering a language can be diverse, in fact not every efficient language student has all the features of a successful language learner. Any language classroom can become for language learners a new learning and language environment specially created for them to thrive. If the right conditions of creating an artificial linguistic environment are taken into consideration it increases the chances of language learners to achieve success and improve their language skills.

In some communities natural language exposure is largely hindered by various factors – religious, social, political, etc. Russian schools and universities are no exceptions where language learners do not have native speakers around and their only language environment can be created with the help of the products of British or American pop culture, literary works, videos, webinars, podcasts etc., while the language teacher is the only reliable source of spoken English. Since only minority of students have access to the natural speaking language environment, so it is integral for language learners to have access to the artificial language environment which can be created especially for them and tailored to their individual needs and priorities.

All kinds of linguistic exposure are beneficial for language learners, but for some reasons classroom exposure has proven to be more useful in language teaching. Linguistic exposure has been used over the centuries, based mainly on `baptizing` listeners with words, listening practice and graded reading, starting with simple material in the classroom the teacher is supposed to provide input that is understandable for learners. As it has become obvious from experience of many language learners, some beginners, no matter how motivated, cannot really benefit from natural linguistic environment when they find themselves among fluent native

speakers. In the present circumstances to make up for the lack of natural language environment the usual language classroom can be used to create semi-authentic and effective language environment and provide more opportunities for second language learners and the wide use of authentic materials that facilitate students` contact with the second language outside their curriculum.

There are also affective prerequisites to language acquisition which every language teacher and student knows. Every language classroom should foster lowering of the affective filter of the students that is activities in the classroom should focus at all times on encouraging students express their opinions, desires, emotions and feelings. Moreover, topics should be relevant and interesting for the students. The best language environment is created by the teacher. The criteria integral to a good language classroom environment are: low anxiety level, good rapport with the teacher, friendly relationship with other students. Such atmosphere is not a luxury but a necessity.

Less confident students are afraid to make mistakes, which are an essential part of learning. Foreign language can be considered more 'personal' because language is linked to some vital aspects of our identity. In general, students with high self-esteem concentrate more on their linguistic growth compared to students with lower self-esteem, who mainly focus on avoiding mistakes and situations when these mistakes are likely to occur since it can interaction hard and awkward. S. Krashen [Krashen, S. 1984] implies that self-sufficient and secure students will be more capable of encouraging linguistic intake and have a lower filter. Personality traits are connected with adequate self- confidence and absence of anxiety; an easygoing personality is more likely to assure better language acquisition.

Student-friendly classroom environment plays a great role in successful language learning; the teacher should be capable of developing a mutual relationship with students. As soon as this contact is established the language classroom turns into a comfortable place for students to learn positively from the teacher and peers. For timid students with low self-esteem it is vital, since they stop progressing if placed in an uncomfortable learning environment. In some cases, if it is possible, the group size can be reduced in order to help shy students overcome their anxiety. Team work, creative and communicative tasks take the pressure off them and enhances their desire to speak. Obviously, the teacher`s personality and encouragement of other students have a great influence on the students`

overall performance. There are some criteria, which help create the ultimate language classroom.

1. Making the most of classroom through a wide range of methods and materials, engaging students in affective activities which involve student's feelings, opinions, reactions, ideas and experiences [Krashen, Terrel 1988: 100].

2. Arranging students' work and self-study so that they have maximum exposure to the target language, using authentic materials, cultural artefacts such as radio, TV, Internet, etc.

3. Choosing the right pace. No matter how enthusiastic students are, there's a limit to the information they are able to take in without getting frustrated and demotivated. Choosing the right amount of exposure is the key to students' second language proficiency.

4. Teachers' proficiency and development are especially vital in the communities, where students have lack interaction with native speakers and the teacher is the only available source of living language for students. Teachers' ability to make the most of all sources can help create an effective language environment.

5. Maintaining a high level of motivation and using authentic materials for that purpose. The level of exposure the individual has to the language he or she is learning is directly related to the language proficiency in that language. Using authentic materials brings the means of learning and the purpose of learning close together and this establishes once again a direct link with the world outside the classroom [Edge 1996: 47]. Using authentic videos is also very beneficial.

6. Teaching culture. Cultural exposure increases students' linguistic success. Culture-based activities is the best way to increase students' cultural awareness.

7. Exposure to authentic is vital. If the exposure to the target language is diverse it pays off, especially using all kinds of materials helps create 'English atmosphere' in the classroom and 'bombard' students with vocabulary.

8. Practicing extensive reading and extensive listening as well as listening-while reading are extremely beneficial. Reading provides more opportunities for language learning than spoken discourse. Incidental vocabulary acquisition also occurs due to the recurrent vocabulary, especially in graded readers. Starting with Intermediate level it's important to start using materials on the same topics – practice narrow reading. Reading-while-listening and listening extensively helps students practice reading and listening skills and

is important in teaching English and other languages where visual image of words doesn't coincide with its audible image.

Taken all the above conditions into consideration language teachers can help their students improve their language proficiency by creating an artificial language classroom environment which can be quite beneficial for both – the teacher and students. In the communities where natural exposure is not available for various reasons it can be learners' only chance to enhance their language skills and cultural awareness.

References

Brown H.D. Principles Of Language Learning And Teaching (Longman Keys to Language Teaching). – New Jersey: Prentice Hall, San Francisco State University, 1994. – 316 p.

Collier V.P. Acquiring A Second Language For School: Vol. 1, No. 4. Directions in language and education. – Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995.

Dahlhaus B. Fernstudieneinheit 5. Fertigkeit Hören. – Berlin, 2007.

Edge J. Essentials Of English Language Teaching. – London: Pearson College Div (January 1, 1993), 1996. – 160 p.

Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. – Oxford University Press (May 5, 1994), 2008. – 832 p.

Fathman A. The Relationship Between Age And Second Language Productive Ability. – Language Learning, Vol 25, Issue 2, 1975. – P. 245– 253.

Howatt A.P.R. A History Of English Teaching. – Cary, North Carolina, U.S.A.: Oxford University Press (January 1, 1984), 1997. – 438 p.

Krashen S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon, 1984.

Krashen S.D., Terren T.D. The Natural Approach. Language Acquisition In The Classroom. – London: Prentice Hall (January 1, 1988), 1988. – 194 p.

Krashen S.D. The Input Hypothesis: Issues And Implications. – New York: Longman. Linguistic Society of America. – Vol. 64, No.1, 1985. – P.171–173.

Krashen S.D. Principles And Practice In Second Language Acquisition. – Oxford: Alemany Pergamon, (January 1, 1982), 1982. – 212 p.

Lenneberg E. The Capacity Of Language Acquisition In Fodor And Katz. – Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1964. – P. 579–603.

Long M. The Role Of The Linguistic Environment In Second Language Acquisition. In Ritchie, William; Bhatia, Tej. Handbook Of Second Language Acquisition. – New York: Academic Press, 1996. – P. 413–468.

Soudek M., Soudek L. J. Non-verbal channels in language learning // ELTj. Apr., 1985. – Vol. 39/2.

Shcherba L.V. Prepodavaniye Inostrannykh Yazykov V Sredney Shkole: Obshchiye Voprosy Metodiki. – 2-e izdaniye. – M., 1974.

**Работа со словарями на начальном этапе обучения
иностраннных студентов русскому как иностранному**

*стилистический минимум, интерференция, макроструктура
словаря, микроструктура словаря*

Как известно, задачей начального этапа обучения разговорно-бытовой речи у иностранных студентов является создание фундамента, накопление основного фонда речевых умений и навыков и некоторого минимума языковых средств, обеспечивающих эти умения и навыки [Китайгородская 2009: 45]. Поэтому стилистический минимум должен отражать только некоторые особенности разговорно-бытовой речи.

Как показывает практика преподавания русского языка как иностранного китайским студентам-музыкантам желательно давать материал, отражающий существенные особенности лексики и синтаксиса разговорно-бытовой речи, а также фонетические и интонационные особенности.

В нашей статье мы бы хотели поделиться опытом работы с двуязычным словарем (русско-китайским) на занятиях русского языка на начальном этапе обучения русского как иностранного при обучении необходимого стилистического минимума для овладения разговорно-бытовой речью.

Стоит отметить, что к отбору стилистического минимума на начальном этапе нужно подходить с учетом полезности, определенной простоты в произношении, а также частоты употребления слов и фраз. Ведь предложения и фразы являются живыми отражениями слов [Крючкова 2011: 77]. И, без сомнения, основная задача преподавателя – научить иностранных студентов тому лексическому минимуму, который они смогли бы применить в ходе реального общения и в соответствующей коммуникативной ситуации.

Однако, даже упростив разговорно-бытовую речь на русском языке, иностранному студенту все равно придется столкнуться с его переводом на родной язык.

Как показывает опыт работы с китайскими студентами-музыкантами, многим кажется возможным самостоятельно строить речевые высказывания на русском языке, с учетом хаотичного выбора лексического материала, выбранного из сомнительных интернет-источников и неутвержденных лексикографами Китая и нашей страны русско-китайских словарей.

Таким образом, приступая к обучению русскому языку как иностранному, на самых первых занятиях, на которых объясняются лексические особенности разговорно-бытовой речи (приветствия, прощания, знакомства, выражения одобрения, неодобрения, вкуса, предпочтений, эмоционального состояния и пр.), необходимо ознакомить слушателей курса с перечнем словарей, возможных для использования в течение обучающего курса.

Таковыми словарями в настоящее время являются: 'Большой русско-китайский словарь' под редакцией З.И. Барановой и А.В. Котова, опубликованный в 2010 году издательством 'Живой язык', содержащий в себе 120 лексических единиц, и его доработанное в 2015 году переиздание объемом в 157 тыс. слов китайским издательством 'Шанью Ильшугуан' с учетом различий, обусловленных разным метаязыком (языком описания), который используется лексикографами России и Китая.

На последующих этапах начального обучения нам представляется возможным рекомендовать иностранным студентам также перечень существующих словарей русского языка под редакцией выдающихся научных сотрудников в области лексикологии, орфоэпии, стилистики русского языка. Такими трудами являются и Толковые словари (С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова), 'Большой толковый словарь русского языка' под редакцией С.А. Кузнецова), 'Словарь ударений' под редакцией Д.Э. Розенталя, 'Словарь трудностей русского языка' Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой и другие.

Вместе с тем, даже имея вышеназванный перечень, практика работы с китайскими студентами выявила ряд повторяющихся ошибок, свойственных им в силу существующих лексических, фонетических, языковых и национальных особенностей. Незнание учащимися макроструктуры словаря (построения, оформления, структуры, непонимания расположения по алфавиту или по тематике, наличие сокращений или приложений), а также микроструктуры (способов передачи семантики слова, понимания примеров с кон-

текстом, выделения стилистического статуса слова, наличия синонимов или антонимов) приводит к бессмыслице, нарушению лексических или стилистических норм русского языка, стилевому разнообразию или даже порой неоправданной образности речи.

Так, следующие русские слова из разговорно-бытовой речи, попадающие в лексический минимум начальных занятий, имеющие разговорно-фамильярный оттенок, как 'зря', 'ладно', 'ерунда', 'чепуха', плохо усваиваются студентами, если они запоминаются отдельно, без контекста, только с учетом смыслового перевода, так как в родном языке каждое из этих значений необязательно используется в аналогичном контексте.

Также непросто для восприятия 'разговорные' значения некоторых широко употребляемых слов в русском языке 'страшно', 'ужасно', 'так' в силу существования нескольких значений и в русском языке, как, вероятно, и в китайском, поэтому необходимо запоминать выражения-языковые клише с использованиями этих русских слов в значении 'очень', например: 'Я страшно боюсь!', 'Ужасно обидно!', 'Я так устал!'.

Самой распространенной ошибкой при переводе с китайского языка на русский язык является неправильный выбор слова из словаря. Часто студенты берут первое слово, стоящее рядом со значением на русском языке, не обращая внимание на соответствие рода, числа, падежа или даже части речи (например, из упражнения китайской студентки: 'Мою кошку зовут Чашка Черный' или в пожеланиях преподавателю: 'Здоровое тело!', или о непосещении занятия все китайские студенты обычно пишут просьбу об 'отпуске'). Нарушаются и правила словообразования 'спортНИИ' вместо 'СПОРТИВНЫЙ', логическая взаимосвязанность высказывания при выборе в словаре неверного союза, указательного местоимения или союзного слова ('Я не люблю лимон, ПОЧЕМУ у меня болит зуб', а также грамматическая логика предложения, искажая весь его смысл: 'Я хочу взять у тебя отпуск. А ты - возьми выходной!', не говоря уже о невозможности без предварительного изучения на занятиях выбрать правильный антоним или синоним к русскому слову, не разрушив коллокацию, составив правильное словосочетание.

Так, приведем пример ответов группы китайских студентов начальной группы обучения, состоящей из 13 человек, в ходе самостоятельного выполнения домашнего задания по поиску антонимов для прилагательных:

<i>Задание из учебника</i>	<i>Ответ китайских студентов</i>
уютная комната	нездоровая комната
чудесный день	несчастный день
национальная библиотека	народная библиотека
прекрасные люди	страшолюдные люди
страшная история	нормальная история

Анализ типичных ошибок, допускаемых китайскими студентами при изучении русского языка на начальном этапе с лексикой разговорно-бытовой речи при самостоятельной работе со словарем, позволяет сделать вывод о необходимости уделения особенного внимания и времени на занятиях для организации правильной работы иностранных студентов со словарем, запоминанию широко употребляемых в русском языке фраз и лексических единиц в существующих языковых, лексических и стилистических словосочетаниях и о нежелательном использовании многочисленных интернет-ресурсов с непроверенной лексической базой для осуществления перевода с русского на китайский язык и наоборот.

Считаем также целесообразным подчеркнуть нами выраженное суждение о подаче и выборе выверенного лексического и стилистического минимума разговорно-бытовых фраз и словосочетаний в русском языке, особенно на начальном этапе обучения русскому как иностранному, в целях избегания возможных, свойственных китайским студентам, ошибок, в устной и письменной речи, с сопутствующим языковым комментарием и подробным разбором слов и словосочетаний в словарях, пригодных для использования.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2009. – 217 с.

Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для преподавателей русского языка как иностранного и студентов. – М.: Флинта. Наука, 2011. – 560 с.

Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. – М.: РЯ. Курсы, 2010. – 176 с.

Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие/ Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – М.: Высш. шк., 1996. – 522 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997. – 650 с.

Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: РЯ. Курсы, 2010. – 568 с.

Куварина Екатерина Николаевна
Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова
УДК 372.881.111.1

Готовность студентов педагогического вуза к применению интерактивных технологий на практике по иностранному языку

педагогическая практика, цифровизация образования, интерактивные методы обучения, E-learning, M-learning

В настоящий момент происходит переход к новым методам обучения, предполагающим использование новейших технологий в учебно-педагогической среде. Технический прогресс позволяет учащимся чаще применять мобильные и компьютерные достижения в образовательных целях и создавать подходящую мобильную среду, положительно влияющую на мотивацию учащихся, обеспечивающую доступ к учебным ресурсам в любое удобное время, либо обеспечивающую программу, ориентированную на запросы каждого отдельного обучаемого [Mohaimen-Bin-noor 2021, 13, 1: 45].

Появление доступных цифровых и электронных инструментов меняет подход к языковому образованию и требует смены парадигмы в практике преподавания для создания эффективной среды и усвоения языка. Не становится исключением и образование в высших учебных заведениях. Так, современные реалии ставят педагогов перед фактом о том, что традиционные лекции и практические занятия должны быть дополнены интерактивностью, пробуждающей интерес и мотивацию студента к изучению той или иной дисциплины [Юсупова 2022, 2: 91].

Многие исследователи упоминают положительное влияние интерактивных методов обучения, онлайн приложений, использование дополненной и виртуальной реальности [Капина 2019, 6: 288; Куварина 2021: 784], однако есть и неоднозначные вопросы – такие, как обеспечение оборудованием, организация доступа к сети Интернет и, конечно же, проблема готовности педагогов [Капина 2019, 6: 288; Куварина 2021: 784–785; Соколова 2021, 4].

Однако, как показывает практика, за прошедшие два года, благодаря повсеместной организации дистанционного обучения, настрой

педагогов постепенно изменяется. Так, исследователи из Ростовского государственного университета путей сообщения раскрывают положительный настрой и готовность педагогов к применению современных цифровых разработок в процессе преподавания, что обусловлено личностными качествами преподавателей – целеустремленностью, ответственностью, исполнительностью, трудолюбием [Одарюк 2021, 10, 2: 297].

Целью исследования является изучение отношения студентов педагогического вуза к интерактивным методам и приемам на занятиях в университете и их применению в своей практике. В результате проведенного анкетирования студентов 1 и 4-5 курсов ФГБОУ ВО 'УлГПУ им. И.Н. Ульянова' были сформулированы выводы:

Учащиеся первого курса затрудняются с определением понятийного аппарата, в то время как обучающиеся на старших курсах знакомы с исследуемыми понятиями, дают свою трактовку и объясняют точку зрения. 85,3% респондентов младших и старших курсов отмечают положительное влияние актуальных методов подготовки в роли обучаемого, подчеркивают свой возросший интерес к предмету или теме, улучшение усвоения материала, большую включенность в процесс образования.

Несмотря на знакомство с исследуемыми приемами в роли обучаемого, умение перечислить названия известных онлайн платформ и программ, часть старшекурсников (12,5 % респондентов) отметила, что в ходе педагогической практики к данным приемам не прибегала. Большая часть респондентов упоминала использование различных онлайн досок или интерактивной доски в классе, Zoom для проведения уроков онлайн, презентации Microsoft Powerpoint (73,5 %). И только 14 % отметили применение таких актуальных для обучения иностранному языку веб-сервисов как Quizlet, Kahoot, Liveworksheets и другие, объяснив этот факт сложностями освоения данных сервисов и отсутствием занятий в университете, направленных на освоение данных продуктов.

Вместе с тем большая часть респондентов (97 %) согласны с утверждением о необходимости применять актуальные методы и приемы научения, выделяя для себя различные аспекты такой деятельности. Так, чаще всего будущие педагоги отмечают, что функции исследуемых методов заключаются в (в порядке убывания значимости):

- 1) повышении мотивации;
- 2) получении обратной связи;

- 3) осуществлении функции контроля;
- 4) запоминании информации;
- 5) сообщении новой информации.

Таким образом, можно констатировать необходимость научения студентов владению современными сервисами и средствами, реализующими интерактивность в образовании. Пассивного овладения, в процессе выполнения роли обучаемого, не происходит – не формируются компетенции, необходимые для дальнейшего применения на практике. Для качественного исполнения роли учителя, владеющего данными методами и приемами, необходимо непосредственное изучение и освоение цифрового продукта.

Литература

Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 287–289. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-10123. EDN BNJKPY.

Куварина Е.Н., Бородина Е.В. Дополненная реальность в изучении иностранного языка // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: Материалы I Всероссийской научно-практической онлайн-конференции. / Под редакцией О.Ю. Ивановой. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2021. – С. 782–787. EDN HBIJGE.

Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков) // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 294–298. – doi: 10.17816/snv2021102312.

Соколова Ю.В., Чалова О.А. Оценка готовности педагогических кадров российских технических вузов к применению информационных технологий в новой цифровой парадигме // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PDMN421.pdf> (дата обращения: 09.08.2022).

Юсупова А.С., Масалимова А.Р., Сабаева Э.К., Камалиева Г.А. Современные образовательные практики использования интерактивных технологий в вузе // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2 (151). – С. 90–98. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.012. – EDN TSCOIO.

Mohaimen-Bin-noor, Z. Ahmed, D. Nandi, M. Rahman Investigation of Facilities for an M-learning Environment // International Journal of Modern Education and Computer Science. – 2021. – Vol. 13. – No 1. – P. 34–48. DOI 10.5815/ijmeecs.2021.01.03. – EDN TBUTYV.

Линник Любовь Александровна
Башкирский государственный медицинский университет
Минздрава России
УДК 811.161.1

Кодификация и декодификация научного медицинского дискурса как условие эффективной интеграции студента медицинского вуза в академическую среду

медицинский дискурс, кодификация дискурса, эффективная адаптация, академическая среда

Настоящее исследование посвящено феномену кодификации в рамках дискурсивного пространства научного медицинского дискурса, включающее сами медицинские тексты, равно как и экстралингвистические компоненты: автора и читателей/слушателей, институциональную специфику дискурса, условия коммуникации, и его манифестации в академическом языковом пространстве медицинского вуза. Кодификация медицинского дискурса включает как лексический (терминологизацию), так и синтаксический (сочетаемость ценность лексем и система ее распространения) уровни, а также математизацию дискурса и, очевидно, создает барьер при интеграции обучающихся в дискурсивное пространство, что обуславливает необходимость не только расчета допустимой плотности кодификации медицинского дискурса, но и выработки эффективных механизмов декодификации с целью повышения дискурсивной активности студентов в академической среде медицинского вуза.

Целью настоящего исследования является изучение направлений и методов кодификации медицинского дискурса, плотность кодификации, под которой мы понимаем коэффициент соотношения количества языковых репрезентаций, свойственных сугубо медицинскому дискурсу, к количеству общенаучных и нормативных языковых элементов и определение предельно допустимого коэффициента, а также создание эффективной модели декодификации медицинского дискурса.

Проблема корреляции содержания языковых единиц и феноменов действительности являлась одной из центральных на протяжении всего развития лингвистики. Работы отечественных и зарубежных лингвистов Э. Бенвениста [Бенвенист 1974], Л. Блумфильда

[Блумфильд 1968], Ю.Д. Апресяна [Апресян 1995; 2001], Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1981], О.П. Касымовой [Касымова 2007], З.Д. Поповой, И.А. Стернина [Попова, Стернин 2007] и др. посвящены исследованию различных аспектов этой проблемы.

Научные тексты (в том числе медицинские) являются материалом для исследований в рамках грамматического, семантического, семасиологического, синтаксического (как в рамках функционального, так и коммуникативного синтаксиса), прагматического, когнитивного и других направлений лингвистики.

В ходе исследования мы применяли комплекс разнообразных методов, которые позволяют понять феноменологическую сущность научного медицинского текста, особенности его продуцирования и восприятия, а также взаимодействия коммуникантов в его пространстве. Это методы аналитического самонаблюдения (интроспективный метод), дефиниционного и описательного анализа, дискурс-анализ, сопоставительный метод, метод моделирования, компонентный анализ, лингвистический эксперимент, включающий привлечение сквозных цифровых технологий и искусственного интеллекта.

Нами были исследованы 100 научных медицинских статей на русском языке, которые были представлены русскоязычным и англоязычным студентам третьего курса лечебного факультета с заданием составить ментальные карты на любую выбранную статью. Полученные результаты свидетельствуют, что для более эффективной интеграции студентов в академическое пространство медицинского вуза коэффициент плотности кодификации для русскоязычных обучающихся не должен превышать 0,3, для англоязычных – 0,2. Эффективными механизмами декодификации являются метод компрессии информации и работа с системой микротем представленного дискурса, обеспечение точности соответствия слова и понятия, сопровождение кодифицирующих языковых элементов разъяснениями.

Научная и практическая значимость представленного исследования обусловлена актуальностью использования его основных положений при разработке учебников по русскому языку, в теоретических курсах по лингвистике текста, стилистике, переводоведению и возможностью применения результатов исследования в практике вузовского преподавания практических языковых дисциплин, в спецкурсах, семинарах и практикумах по стилистике, в практике редактирования текстов и перевода, при создании научных и учебно-методических пособий и учебников и т.д. Результаты работы с успехом могут

применяться в практике обучения студентов медицинских вузов академическому письму и способствовать их более эффективной адаптации в академической среде.

Литература

Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Языки рус. культуры, 1995. – 472 с.

Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

Блумфильд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 606 с.

Касымова О.П. Позиционные свойства языковых единиц. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 180 с.

Касымова О.П., Линник Л.А. Медицинский дискурс в современной лингвистике // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 767–773.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ, Восток Запад, 2007. – 315 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ. – Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.

**Марданова Сабина Равиловна,
Агеева Юлия Викторовна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК-378-1

Тренинг как форма обучения говорению (продвинутый этап)

*русский язык как иностранный, коммуникативные навыки,
коммуникативный подход, коммуникативный тренинг, говорение*

Глобализация современного мира обусловила динамичное развитие медиаобразовательных и информационно-коммуникационных технологий, что привело к активной информатизации современной системы образования в сфере изучения иностранных языков. В связи с этим, возникла необходимость освоения иностранного языка за короткий промежуток времени. Однако следует учитывать, что интенсивное усвоение различных форм иноязычной вербальной коммуникации, в том числе большого объема лексико-фразеологического материала и синонимических конструкций, всегда сопровождающееся постановкой правильного произношения, становится непростой задачей даже для самых способных студентов. С целью решения данной проблемы в учебный процесс стали внедрять различные интерактивные методы обучения.

Новейшие технологии, применяемые для преподавания языков, позволяют иностранцу за достаточно короткий период времени освоить иностранный язык. Одной из таких форм является *коммуникативный тренинг* (КТ). Считается, что термин 'тренинг' применяется 'не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением' [Емельянов 1985: 144]. Комиссия по трудовым ресурсам (MSC) трактует тренинг как 'запланированный заранее процесс, цель которого состоит в изменении отношения, знаний или поведения участников с помощью обучающего опыта' [Мещеряков 2003: 34]. Особенность тренинга в этом случае состоит в том, что его проведение подразумевает формирование у участников прикладных навыков в той или иной сфере деятельности, в том числе и в учебном процессе.

Необходимо уточнить, что из-за возможности внедрения в тренинг других методов обучения, некоторые исследователи считают тренинг не методом, а формой обучения. Так, в 'Педагогическом словаре' тренинг рассматривается как 'форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении' [Коджаспирова 2000: 97].

Таким образом, КТ может стать эффективной формой преподавания, которая даст возможность создать благоприятные психолого-педагогические условия для развития студентов и создать для участников тренинга атмосферу взаимопонимания, что, в свою очередь, позволит с легкостью одолеть сложности, возникающие при овладении иностранным языком. С помощью тренинга можно не только справиться с трудностями, возникающими во время обучения (например, с культурным шоком), но и найти оптимальный путь для формирования и совершенствования необходимых компетенций.

Ценность тренинга в обучении коммуникации состоит в том, что его участники имеют возможность посмотреть на себя 'со стороны', скорректировать коммуникативное взаимодействие в группе и создать благоприятные условия для учебно-познавательной деятельности. Организаторы КТ, провоцируя участников на обязательные реакции в разнообразных ситуациях, помогают раскрыть им весь их лингвистический потенциал, выявить собственные скрытые ресурсы. Включение тренинга как формы обучения в образовательный процесс также позволяет заменить существующие методы воздействия новыми методами, которые рассматриваются в современной методике как более эффективные по сравнению с традиционными.

Кроме того, учебный коммуникативный тренинг формирует способность соответствовать нормам и правилам вербального и невербального взаимодействия в разнообразных коммуникативных ситуациях. Применение коммуникативного тренинга способствует реализации главной цели обучения, а реализующие ее задачи обычно определяют содержание и методы конкретной программы коммуникативного тренинга, в частности, мы можем выделить следующие задачи, которые решаются посредством использования коммуникативного тренинга в учебном процессе:

- развитие у обучающихся навыков речевой деятельности;
- понимание и исправление ошибок;
- индивидуальный подход к каждому студенту;
- создание благоприятной атмосферы на занятии;

– организация деятельности обучающихся в области самообразования и саморазвития в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Ориентация на формирование коммуникативной компетенции в процессе использования тренинга в качестве формы обучения предполагает, что в результате его применения происходит развитие общих и специальных коммуникативных навыков, входящих в состав коммуникативной компетенции личности. В ходе тренинга помимо совершенствования имеющихся умений студенты получают новые знания и овладевают новыми способами осуществления деятельности с их дальнейшим активным освоением в различных учебных и реальных ситуациях.

В целом, коммуникативный тренинг может быть отнесен и к числу методов так называемых преднамеренных изменений, так как в процессе его использования в небольших специально сформированных группах участники тренинга получают возможность проанализировать коммуникативный опыт, найти возможные пробелы в развитии каких-либо навыков или умений коммуникативного взаимодействия, освоить новые эффективные модели реализации коммуникативной деятельности в процессе группового сотрудничества [Захарова 2019: 154].

Наконец, коммуникативный тренинг в аспекте интерактивного обучения понимается как форма организации образовательной деятельности, оптимизированная для достижения высоких результатов за короткий период времени. В данном отношении можно отметить, что проведение таких тренингов нацелено на те ситуации, которые быстро меняются с течением времени. Работа выполняется с теми аспектами коммуникативного опыта и коммуникативной деятельности обучающихся, которые необходимо изменить 'здесь и сейчас', и это, в первую очередь, внешнее поведение в различных ситуациях взаимодействия, а также то, как оно интерпретируется окружающими.

Следовательно, на основе проведенного анализа особенностей коммуникативного тренинга как формы обучения можно прийти к заключению о том, что актуализация КТ в образовательном процессе способствует социально-коммуникативному развитию личности его участников. Применение коммуникативного тренинга дает возможность реализовать условия, в которых обучающиеся эффективнее всего усваивают опыт социального взаимодействия на иностранном языке, что благоприятствует не только развитию коммуникативной

компетентности, но и развитию целого ряда значимых личностных качеств и характеристик.

Таким образом, применение коммуникативного тренинга в обучении создает наиболее оптимальные условия для интенсивной социализации иностранных учащихся и приобщения их к коммуникативной культуре носителей изучаемого языка.

Литература

Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

Захарова О.О. Коммуникативный тренинг как способ активизации иноязычных устно-речевых умений у студентов технического вуза / О.О. Захарова // Вестник современных исследований. – 2019. – № 16. – С. 153–156.

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

Марушкина Надежда Сергеевна
Нижегородский государственный университет,
Арзамасский филиал
УДК 372.881.1

**Особенности обучения устной речи при подготовке
к ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку с использованием
визуальной поддержки**

*устная речь, иллюстрация, упражнения, экзамены
по английскому языку*

На сегодняшний день, как показывает практика, вопрос обучения устной речи не теряет своей актуальности при подготовке ко всем видам экзаменов, включая ОГЭ И ЕГЭ по английскому языку. Учителями и методистами разрабатывается огромное количество заданий, нацеленных на формирование стойких навыков устной речи.

Одним из методических приемов для успешного овладения данными навыками является задействование визуального канала информации, а именно изображений на ту или иную тематику в соотношении с темой занятия.

Данный методический прием, конечно, не является новым. Теоретическое обоснование целесообразности применения визуальных материалов при овладении навыками устной речи известно как в зарубежных методиках, так и в отечественной практике. Причем использовать иллюстрации на уроках английского языка начинают с самого раннего этапа обучения. Актуальность исследования проблем развития связной устной речи школьников через сюжетные картинки отражена в работах Е.В. Антоновой [Антонова: 2015], Н.В. Арзамасцевой [Арзамасцева 2021: 112–115], О.В. Колесовой [Колесова 2021: 200–203], В.В. Ольшанской [Ольшанская 2020: 668–671] и др. Иллюстрации при работе с младшими школьниками выполняют самые разные функции: это и изучение новых слов через беспереводную методику, это и подготовка к восприятию текста и т. д.

На последующих этапах обучения также целесообразно и необходимо задействовать визуальный канал информации, и это также соотносится с коммуникативным подходом в обучении английскому

языку. Как отмечает Е.Д. Брызгалина, 'Коммуникативный метод характеризует значительное увеличение количества речевых упражнений, социокультурная направленность учебных материалов, предусматривающих сопоставление фактов из области разных культур и широкое привлечение средств наглядности, которые используются как для семантизации материала, так и для закрепления и активизации в речи. Рисунки, например, часто служат опорой для порождения высказывания' [Брызгалина 2022: 272].

В рамках данной темы, а также в контексте подготовки к экзаменам по английскому языку, нами разработан блок практических заданий, которые позволяют эффективно готовить учеников к устной части экзаменов ОГЭ и ЕГЭ. Рассмотрим некоторые из них.

1. Одним из наиболее действенных приемов является составление рассказа по картинкам. Это так называемые 'story boards': ученик составляет рассказ по определённому набору картинок. Для создания можно использовать специальные интернет-ресурсы, либо подбирать их самостоятельно.

2. Диалог по картинкам. Преподаватель готовит интересную картинку, на которой общаются люди. Затем с помощью специальных программ дорисовывает пустые облачка. Задача учеников может быть разной в зависимости от целей занятия. Можно придумать диалог на определенную тему с использованием определенной грамматики, можно попросить написать рекламный слоган и т. д. Данный вид задания позволяет эффективно тренировать как составление вопросов, так и ответов, что одновременно готовит сразу к двум заданиям ЕГЭ раздела 'устная часть'.

3. Диктант по картинкам. Данный вид задания широко используется в зарубежных методических пособиях. Он хорошо работает и с младшими учениками, и с более старшей возрастной группой. Один ученик устно описывает картинку, второй ученик рисует по описанию, третий ученик записывает текст письменно. В конце проводится сравнение рисунка и описания с оригинальной картинкой.

4. Ученики приносят или выкладывают на виртуальную доску свои старые фото, например, из детства и описывают их. Данный вид работы хорошо соотносится с тренировкой конструкции *used to*, которая довольно часто встречается в задании 2 устной части ЕГЭ.

5. Картинки с изображением известных людей. Ученикам предлагается составить анкету известного человека, включив туда основ-

ные пункты – возраст, профессию, интересы. Здесь же можно потренировать описание внешности и характера. Задание может служить как для отработки монологического высказывания, так и диалогической речи, если проводить его в парах в виде интервью.

6. Сравнение картинок – распространённое упражнение, которое вынесено на экзамен ЕГЭ. Его преимуществом является тот факт, что данный вид упражнения можно использовать в рамках любой из тем кодификатора.

7. Высказывание с ограниченным лимитом времени.

Ученикам раздаются тематические карточки и предлагается стимул для высказывания – например, ‘расскажите о своем любимом писателе’. Ученик в течение некоторого времени (заранее обговоренного) готовится к высказыванию, а затем представляет свой монолог также в течение определенного времени. [Простые 2020]. Для начала предлагается 5 минут на подготовку и 1 минута – на высказывание. Постепенно можно сокращать время на подготовку и увеличивать время презентации.

Рассмотрев данные приемы, можно заключить, что иллюстративный материал, несомненно, является неотъемлемой частью урока по иностранному языку и может быть с успехом применен не только на занятиях с младшими школьниками, но и при подготовке к экзаменам по английскому языку. Данные упражнения могут быть использованы как на традиционных занятиях в классе, так и при онлайн-обучении. Применение преподавателем разнообразных упражнений с использованием визуальной поддержки помогает сделать обучение иностранному языку более эффективным и увлекательным.

Литература

Антонова Е.С. Методика обучения русскому языку / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – М.: Академия, 2015. – 400 с.

Арзамасцева Н.В. Развитие связной речи младших школьников как актуальная проблема современности / Н.В. Арзамасцева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4–1. – С. 112–115.

Брызгалина Е.Д. От художественного к словесному: иллюстрация и ее лингводидактическое значение // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2022. – № 1. – С. 271–280.

Колесова О.В. Современные аспекты развития культуры речи у младших школьников // О.В. Колесова, С.К. Тивикова, С.С. Ключева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71 –2. – С. 200–203.

Ольшанская В.В. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников / В.В. Ольшанская // Скиф. – 2020. – № 4 (44). – С. 668–671.

Простые разговорные задания на английском языке для практики с подростками и взрослыми. – URL: <https://skyteach.ru/2020/10/06/prostye-razgovornye-zadaniya-na-anglijskom-yazyke-dlya-praktiki-s-podrostkami-i-vzroslymi/> (дата обращения: 11.10.2022).

Mezentseva Anna Igorevna,
Black Sea Higher Naval Order of the Red Star School
named after P. S. Nakhimov,
Mikhaylova Alla Grigorevna
Sevastopol State University
UDC 378:81'276(075.8)

Translation peculiarities in professional communication

English-as-a-foreign-language, translation, professional communication, intercultural communication, corpus, two-way translation

Professional communication 'for work purposes is framed by various professional environments and the role of translation differs not only among various professional settings but also within their individual vertical structures' [Chroma 2014, 11: 147]. Currently, an interdisciplinary integrative basis is a foundation of foreign languages translation learning. It is aimed at the integrated development of cognitive, communicative, socio-cultural, professional and cultural competencies of English-as-a-foreign-language (EFL) students [Иностранный 2009: 24].

Today, the task of translation skills mastering in the area of professional communication activity is a key task of educational organization, for a modern specialist have to be ready to study foreign language literature for special purposes. The relevance of given article is obvious: future specialists should have skills of good translators. 'The concept of correspondence and/or equivalence has been a complex issue among translation experts and theorists due to the cultural dimension involved in the languages involved (source language and target language)' [Anthony 2021, 9: 50].

The issues of translation peculiarities in professional communication were considered by P. Ordóñez López, R. Agost, N. Anthony, Z. M. Zayyanu, X. Li , K. Bouziane L. A. Muresan, A. C. Parlog, A. Saricoban and others. A. Ardiansyah, B. Hitoyoshi, M. Halim, N. Hanafiah, A. Wibisurya have discussed techniques that can be applied 'to implement an automated sign-language translator through the analysis of the methodologies and models used to make a working model of any sign-language translator from various sources' [Ardiansyah, B. Hitoyoshi, B. Hitoyoshi, Halim, Hanafiah, Wibisurya 2021: 541].

The key role played by cognition in linguistic theories which may be considered as 'structural-functional': discourse (functional) grammar, systemic functional grammar and role and reference grammar was discussed by C. Butler [C. Butler 2008: 1-30]. Scientists K. Denies, L. Heyvaert, J. Dockx, R. Janssen analyzed the generalizability of gender differences in the second language competences of learners across three languages [Denies, Heyvaert, Dockx, Janssen 2022: 101618]. They presented interesting facts about gender as a social factor in learning and found cross-country variation in the gender gap and evidence for cross-skill variation. It is amusing that 'English appears rather gender-neutral on average, with males sometimes outperforming females' [Denies, Heyvaert, Dockx, Janssen 2022: 101618]. They proved that 'writing turns out to be more prone to gender differences than listening or reading' [Denies, Heyvaert, Dockx, Janssen 2022: 101618]. But the issues of translation peculiarities in professional communication were not studied sufficiently. In given paper, we considered the translation in the professional communication field of EFL students' experience.

In order to translate properly EFL students need to master linguistic competence, including knowledge of foreign language system (lexical, syntactic, grammatical, and stylistic). Both general scientific and special knowledge is necessary for proper understanding complex specialized texts [Rahimi 2011].

EFL students 'need in resources, the potential of which could help to identify factors that affect the quality of the translated text. Special characteristics presence in the texts that characterize the units of a foreign language text is the main feature of language corpora. The main role of corpora is to provide the most correct examples of the use of language units that reflect both the complexity and features of the natural language' [Mikhaylova 2020: 361].

One should remember that to denote new concepts, innovative words were formed or changed their stylistic coloring; some words have been enriched with other semantic means; restricted words appeared. 'The formation of the vocabulary of the English language was affected by historical developments' [Mikhaylova 2021, 3: 371].

While translating the maritime text one should take into consideration that 'the English language borrowed foreign words in the conditions of the colonial activity and commercial expansion of the British themselves' [Mikhaylova 2021, 3: 371].

The translations used in the economics field are distinguished: financial, administrative, commercial, and academic economic ones.

We would like to demonstrate the methodology for teaching professional translation using the example of the developed course for EFL students based on the textbook for military translation.

According to the guidelines, the translation session consists of three parts:

- 1) introductory and preparatory part;
- 2) work with the main text;
- 3) translation exercises activity.

At the introductory-preparatory stage, work with introductory exercises takes place which are aimed at setting the correct pronunciation of words and practicing pronunciation and translating new lexical units. At the second stage of the lesson, work with the text is provided. It is recommended to read the text without a dictionary. After the text work activity there should be a two-way translation. Bilateral translation is a kind of interpretation when EFL students work 'in both directions'. That is, first the message of the foreign participant in the conversation is translated into one's native language, and then he translates (for example, from English to Russian, and then from Russian to English).

Translation exercises are the most important content part of the lesson. They are arranged in order of increasing difficulty and include ones for:

- a) development of EFL students' memory and creative thinking;
- b) formation of visual-oral translation skills in EFL students;
- c) development of consecutive translation skills;
- d) formation EFL students' skills of two-way translation.

In the context of the linguistic theory of translation, the concept of adequacy is considered to be a key criterion for its quality. The adequacy of the translation is accuracy in the semantic content transferring an original and a valid stylistic correspondence. This one is created between two languages, one of which is called source language, and the other – translated language conventionally. The adequacy realizing is associated with the concept of equivalence. If EFL students are to achieve true cognitive adequacy, they 'go well beyond the grammar itself to include the processes of conceptualisation, categorisation and construal, and that the model should be dynamic, in the sense that it should describe the processes of language production and comprehension rather than only the patterns found in languages' [Butler C. 2008: 3].

The educational process for translation training has its main task to prepare EFL students who can excise an appropriate translation. EFL students' skills in translation are developed through the methods integration in working with equivalents and using them in certain situations. Depending on the specifics of the professional orientation of the translator, the principles of one's preparation are also different. There are significant stylistic differences between the texts of processional subjects in the terms of stylistic specifics. This issue can present a perspective for further research of more highly developed synthesis of work in such direction.

References

Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов примерная программа / под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Просвещение. – 2009. – 24 с. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/upload/files/ppd/20110329000911.pdf>. (дата обращения: 23.05.2022).

Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык: Учебник / С.А. Степанов и др. – М.: Изд-во ВУ, 2008. – 200 с. ISBN 5-903268-03-X. Текст: непосредственный.

Ardiansyah A., Hitoyoshi B., Halim M., Hanafiah N., Wibisurya A. Systematic Literature Review: American Sign Language Translator, *Procedia Computer Science*. – Vol. 179. – 2021. – P. 541–549. – <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.038>.

Butler C. Cognitive adequacy in structural-functional theories of language. *Language Sciences*. 30(1), 2008. Pp.1–30. DOI: 10.1016/j.langsci.2007.01.006.

Chroma M. The role of translation in professional communication. *The Routledge handbook of language and professional communication*. – Publisher: Routledge, 2014. – Chapter 11, Edition 1. – P.147–164.

Denies K., Heyvaert L., Dockx J., Janssen R. Mapping and explaining the gender gap in students' second language proficiency across skills, countries and languages. *Learning and Instruction*. – Vol. 80, 2022. – 101618 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101618>.

Mikhaylova A.G. Corpus approach to theoretical and applied aspects solution of military interpretation. *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies*, 2020. – P. 360–365.

Mikhaylova A.G., Dyachenko Yu.O. Lexical borrowings as a result of interlingual interaction (on the example of marine terms). *Modern Science*. M.: Research Institute 'Institute for Strategic Studies', 2021. – No. 3. – P. 370–374.

Rahimi F. English as an International Language: the global curricula under scrutiny. Professional communication and translation studies. International conference. – 7 edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (accessed: 30.05.2022).

**Мингазова Раушания Разуловна,
Шемшуренко Оксана Владимировна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881

Специфика реализации ФГОС нового поколения на уроках иностранного языка на средней ступени основного общего образования

*федеральные государственные образовательные стандарты,
коммуникативный метод, лингвосоциокультурный метод*

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предполагает формирование у учащихся единой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также навыков самостоятельной деятельности в типичных учебных и внеучебных условиях.

Обязательным требованием к иностранному языку как предмету является формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которая необходима для реализации межкультурной коммуникации, а также социализации и самореализации обучающихся за пределами школы. Для развития указанных качеств могут быть применены различные методики обучения и воспитания, однако наиболее современными и соответствующими требованиям ФГОС выступают коммуникативный и лингвосоциокультурный методы. Основной целью при этом является обучение детей общению, процесс обучения включает в себя не только овладение рядом необходимых грамматических правил и стандартным лексическим минимумом, но и познание особенностей культуры и традиций носителей языка.

Коммуникативная методика включает в себя активную практику всех видов речевой деятельности – говорения, чтения, письменных работ, аудирования. Структура коммуникативного метода является довольно сложной, она включает как познавательные, так и развивающие аспекты. Основные принципы коммуникативной методики могут быть сформулированы следующим образом:

1. Принцип освоения всех аспектов иноязычной культуры посредством коммуникации. Культура предстает средством воспитания, познания и развития коммуникативных способностей учащихся.

2. Принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры.

Данный принцип предполагает создание модели содержания объекта познания, отбор в качестве содержания обучения определенного объема знаний, достаточного для представления культуры страны изучаемого языка. Необходимый уровень упрощения отобранного материала не должен приводить к искажению культурных реалий.

3. Принцип системности в организации обучения иностранным языкам.

Коммуникативная система обучения строится на целеполагании, предваряющем выбор содержания обучения, постепенном и последовательном усложнении коммуникативных задач, предлагаемых обучающимся в процессе изучения иностранного языка.

4. Принцип индивидуализации в овладении иностранным языком.

Учащиеся изначально обладают различным уровнем языковых способностей, таких как фонематический слух, способность к запоминанию материала, способность к анализу иноязычных речевых конструкций, а также различными способностями к выполнению общеучебных действий. Не менее важен и учет личностных интересов учащихся. При этом дифференцированные по объему и сложности задания для каждого учащегося необходимо интегрировать в совместную деятельность детей [Полат 2002: 4]. Таким образом, подлинная индивидуализация возможна лишь в рамках организации совместной коммуникативной деятельности детей, решения типовых коммуникативных задач.

5. Принцип развития речемыслительной деятельности учащихся в овладении иностранным языком.

В рамках обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школы речемыслительные или проблемные ситуации реализуются в форме коммуникативно-речевых ситуаций различного уровня сложности. Не следует ограничивать самостоятельность учащихся в решении коммуникативных задач, уровень их сложности регулируется достигнутым учащимися уровнем грамматических и лексических навыков.

6. Принцип новизны в обучении иностранным языкам.

Коммуникативное обучение предполагает наполнение содержания обучения новой информацией. 'Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для

учеников, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания' [Пассов 1985: 208].

Лингвосоциокультурный метод находится на стыке понятий 'язык' и 'культура' и включает два аспекта общения – языковое и межкультурное. Он предполагает учет внеязыковых факторов в формировании речевых компетенций учащихся, в частности, лингвострановедческого компонента содержания обучения (знание, понимание слов, обозначающих предметы национальной культуры, фразеологизмов, пословиц [Шилина 2004: 5]).

Важной составляющей лингвосоциокультурного метода является учёт родного языка учащихся. Учитель может использовать родной язык учащихся при введении нового лексико-грамматического материала, разъяснении условий коммуникативной задачи для решения, сопоставлении языковых явлений. Объем использования родного языка определяется индивидуальными способностями учащихся, возможностями проведения коллективной работы.

Все вышесказанное обуславливает изменения к требованиям к учебной литературе по иностранным языкам в средней общеобразовательной школе. Так, учебно-методические комплекты должны основываться на следующих базовых рекомендациях, способствующих развитию иноязычной речи:

- 1) культурологическая ориентация;
- 2) подлинная коммуникативность как стержень системы (включает как монологическую, так и диалогическую направленность);
- 3) строгая дозировка и постепенность в подаче материала, который содержит многочисленные демонстративные элементы (иллюстрации, аудиофайлы, видеофайлы);
- 4) варьирование коммуникативных задач с их усложнением, нелинейный характер их решения;
- 5) преобладание игрового и эстетического компонентов, наличие творческих заданий;
- 6) сопоставление языкового материала с родным языком учащихся.

Литература

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Ино-
странные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 4–10.

Шилина Е.Н. Формирование социокультурной компетенции
средствами внеклассной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук:
13.00.02 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Томск, 2004. – 18 с.

Мурадова Гурбангуль
Туркменский национальный институт
мировых языков имени Довлетмаммеда Азади
УДК 8.80.801

Роль современных информационно-коммуникационных технологий при обучении туркменскому языку

*цифровизация образования, учебно-образовательный процесс,
формировать поколение, интерактивные методы,
компьютерные программы*

Успешное развитие образования, науки является основным фактором развития и процветания любого государства. Главной задачей новой образовательной политики Туркменистана является создание совершенной системы подготовки государственных кадров, уровень которой будет соответствовать международным стандартам [Бердымухамедов 2014: 359]. Поэтому особое значение при подготовке специалистов, соответствующих современным мировым стандартам, имеет целенаправленное обучение их государственному языку и иностранным языкам.

В нашей стране особое внимание уделяется инициированным Президентом Туркменистана инновационным национальным концепциям в области совершенствования преподавания иностранных языков и цифровизации образования, которые нацеливают нынешнее поколение на глубокое изучение иностранных языков, освоение компьютерной техники, виртуозное владение высокими технологиями [Бердымухамедов 2014: 359].

В своей речи на VII съезде молодежной организации Туркменистана имени Махтумкули Президент Сердар Бердымухамедов особо подчеркнул, что ассоциирует с молодым поколением туркменстанцев всё самое новое, прогрессивное, всё то, что может и должно сделать независимый нейтральный Туркменистан конкурентоспособным государством, обеспечить благосостояние и качество жизни народа и приумножить авторитет страны в мире. В этой связи глава государства отметил, что хочет видеть нашу молодежь высокообразованной, духовно богатой, приверженной высоким нравственным ценностям туркменского народа, физически развитой, целеустремлённой и способной мыслить конструктивно [Ежедневная

газета 2022: 2]. В связи с этим в нашей стране проводится последовательная работа по внедрению в учебно-образовательный процесс передовых, инновационных, цифровых методов обучения, способствующих углубленному погружению студентов в изучение дисциплины, освоению практических навыков, и как следствие, подготовке высококвалифицированных специалистов.

Для обучения студентов туркменскому языку в соответствии с учебными программами изданы новые учебники, методические пособия, ежегодно дополняемые и обновляемые как в текстовом, так и в электронном варианте.

Интерактивные способы обучения в первую очередь требуют большой активности обучающегося, его творческого отношения к получению знаний. Интерактивная модель изучения предполагает обсуждение проблемы, свободное объяснение материала, минимум лекций, увеличение количества семинаров, инициативу обучающегося, наличие разнообразных заданий, которые требуют коллективной деятельности, внедрение цифровых дидактических материалов и оснащение современными средствами обучения.

На занятиях туркменского языка могут использоваться все виды современных образовательных технологий с применением цифровых ресурсов (электронных книг, семинаров, презентаций), а также соответствующих методов (дистанционное обучение).

Преподаватель при конструировании своего занятия должен определить основополагающий метод обучения в связи с поставленной целью. Некоторые технологии помогают развить логическое и критическое мышление обучающихся, другие методы позволяют повысить уровень знаний и развить интерес к изучаемому языку, сформировать умение применять полученные знания в различных ситуациях.

В настоящее время информационные технологии занимают особое место в процессе обучения языкам, в частности, туркменскому языку. Они считаются эффективным педагогическим средством исследования языковой культуры и формирования коммуникативных способностей, облегчают усвоение изучаемого материала, обеспечивают индивидуальный подход к обучению и позволяют избежать субъективности оценки.

Современный образовательный процесс, который основывается на компьютерных средствах обучения, берет за основу не передачу готовых знаний, умений и навыков, а воспитание у обучающихся навыков и

умений самообразования. Тогда работа обучающихся при обучении носит характер общения с преподавателем через интерактивные компьютерные программы и аудиовизуальные средства.

Основными средствами информационно-компьютерных технологий, используемыми в учебном процессе, являются:

– электронные дидактические материалы, учебники и пособия, которые демонстрируются с помощью компьютерных и мультимедийных средств;

– электронные словари и справочники;

– программы тестирования;

– ресурсы Интернета;

– DVD и CD диски;

– видео и аудиотехника;

– интерактивная доска;

– научно-исследовательские работы и проекты.

Указанные способы ИКТ создают широкие возможности для организации самостоятельной работы обучающихся. Они могут использовать компьютерные технологии для изучения отдельных тем и самоконтроля усвоенных знаний.

Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях туркменского языка дает доступ к большим возможностям компьютера, который является эффективным средством обучения. Компьютерные образовательные программы способствуют тренировке всевозможных видов речевой деятельности и соединению их в различных сочетаниях, формированию лингвистических компетенций, созданию речевых ситуаций, автоматизации языковых и речевых актов, а еще обеспечивают индивидуальный подход и самостоятельную работу обучающихся.

Роль преподавателя в процессе обучения туркменскому языку является ведущей, так как именно он руководит познавательной деятельностью учащихся. Используя интерактивные методы обучения, педагог должен помнить, что использовать их следует творчески, с учетом основных принципов и положений, характеризующих данную технологию. Работа обучающихся и преподавателя является взаимодействием, сотрудничеством при определяющей роли преподавателя.

Коммуникативный метод моделирует общение. Он нацелен на создание психологической и языковой готовности к коммуникации, на специальное осмысление материала и способов действий с ним. Основная задача данного метода состоит в обучении человека вести

взаимодействие с другими на изучаемом языке. Коммуникативное задание предлагает обучающимся проблему для обсуждения. Специфика метода заключается в том, что обучающиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей.

Широко используется еще один современный информационно-коммуникационный метод преподавания, речь идет о проектном методе. Проектная методика предполагает:

- повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса у обучающихся;
- применение на практике усвоенных умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и обоснованно преподнести изучаемый материал.

Виды проектов:

- ролевые ситуации, инсценировки;
- творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты);
- мультимедийные презентации.

Итак, обучающиеся познакомятся с разными современными образовательными программами (типами электронных словарей), и научатся ориентироваться в трудной системе их конструкции, избегать языковых и речевых ошибок, контролировать свою речь с их помощью. Одной из основных задач обучения является образование независимых пользователей, способных 'учиться' и 'думать'. Умение эффективно пользоваться современными средствами обучения является своеобразным показателем готовности обучающихся к саморазвитию, показателем языковой способности и залогом языковой грамотности.

Как указывает Лидер нации, необходимо последовательно прививать молодёжи жизненные ценности: воспитанность, интеллигентность, стремление к знаниям, образованию, интеллектуальному росту, трудолюбию, здоровому образу жизни [Türkmenistanyň 2021]. То есть развивать нашу молодежь всесторонне, опираясь при этом на исконные национальные традиции и передовой педагогический опыт. Именно эти качества необходимы для формирования высокообразованного, высококвалифицированного, профессионально подготовленного специалиста.

Литература

Бердымухамедов Г. Образование – благополучие, счастье, успех. – А.: ТГИС, 2014. – С. 359.

Нейтральный Туркменистан. Ежедневная газета. – № 227 (30260). – 02.09.2022. – Ашхабад, 2022. – С. 2.

Türkmenistanyň Bilim hakyndaky Kanuny (rejelenen görnüşi). 'Türkmenistan' gazetini. *Türkmenistanyň Kanuny Bilim hakynda (rejelenen görnüşi)*. – 09.06.2021. – Aşgabat, 2021.

Мухаметова Эльвира Рамилевна
Салехова Ляйля Леонардовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
УДК 378.147

Роль учителя английского языка в процессе формирования медиативной компетенции обучающихся

*медиация, языковое посредничество, медиативная компетенция,
CEFR, виды коммуникативной деятельности, английский язык*

В настоящее время феномену медиации или посредничества уделяется много внимания, и это вызывает некоторый диссонанс. Одной из причин возникновения вопросов, пожалуй, является ассоциация слова 'медиация' с определением, используемым в повседневной речи. В словаре Macmillan English Dictionary представлено следующее определение: 'Посредничество – это попытка урегулировать разногласие между двумя людьми или группами'. Оно означает процесс разрешения конфликта, успокоения, прекращения ссоры. Однако это также можно назвать полезным набором лингвистических навыков и навыков межличностного общения. Поэтому в практике преподавания иностранного языка используется термин 'языковое посредничество' [Сафонова 2018]. В своей работе Stathopoulou [Stathopoulou 2015] утверждает, что 'языковое посредничество может выполнять различные функции на уроке и может оказывать благотворное влияние не только на построение отношений между учащимися, но и на облегчение процесса обучения'.

Следующая проблема связана с тем, что концепция медиации в преподавании и изучении языка не была полностью разработана в оригинальной публикации 'Общеввропейская шкала владения иностранным языком' (CEFR) 2001 года. В данном документе говорится о необходимости внедрения в терминологию понятия 'виды коммуникативной деятельности', к которым относятся рецепция, продукция, интеракция и медиация. Главная идея шкал CEFR 2001 года, связанных с медиацией, заключалась в роли интерпретации устных и письменных текстов, перевода из одного языка на другой, например, в объяснении итальянского меню по-немецки [CEFR 2001]. Хотя подобные навыки все еще являются актуальным в недавних рассуждениях

о языковом посредничестве, в значительной степени, это всего лишь малая часть всего потенциала медиации. Полное представление о медиативных видах деятельности и стратегий медиации показано в том же документе 2018 года [CEFR 2018]. Благодаря более подробному объяснению, мы имеем ясную картину о способах развития медиативной компетенции учителей, а затем уже учащихся на уроках иностранного языка.

Говоря о медиации, как о простой идее 'использования языка для объяснения чего-либо индивиду, который не в силах полностью понять некоторый факт без нашей помощи', мы можем сделать вывод, что она гораздо более многоуровневая, чем кажется на первый взгляд. Но будет неправильным сказать, что из-за этого учителям сложнее работать, у них появляются дополнительные обязанности, потому что преодоление причин потенциального непонимания, изложенных выше, на самом деле и есть то, на чем основывается преподавание, и особенно преподавание языка [Teaching mediation].

Учитель знает, что различного рода тексты различаются по своей организации, и что знание жанра влияет как на рецептивную, так и на продуктивную компетенции учащихся. Он понимает, что учащиеся изучают тексты по-разному и имеют собственные предпочтения, которые могут быть глубоко укоренившимися или меняться в зависимости от внешних обстоятельств. И он понимает, что образовательная среда, культурный фон, возраст и убеждения могут влиять на то, как люди обрабатывают информацию и подготавливают свои ответы. Поэтому учитель старается преподнести информацию таким образом, чтобы она была воспринята верно, исходя из ее основной цели, и чтобы у всех учащихся сложилось более или менее одинаковое впечатление о том или ином явлении из изучаемого языка. В этом заключается его посредническая деятельность между текстом/ аудио/ видео/ изображением и учащимися.

Вышеописанные проблемы создают потребность в посредничестве, и учителя учатся встречать их лицом к лицу и решать их по мере развития. Более того, в Общеввропейской шкале владения иностранным языком описаны стратегии для этого: они являются частью деятельности учителей на уроках и формируют педагогические компетенции. Для преодоления трудностей на языковом уровне учитель переформулирует, строит заново, упрощает информацию. Для усвоения сложных понятий он объясняет, задает вопросы, иллюстрирует,

приводит примеры. Для того чтобы учитывать предпочтения учащихся, учителю необходимо переформулировать, адаптировать и дополнить информацию.

Соответственно, хорошие учителя иностранных языков – довольно хорошие медиаторы или посредники. Как же они развивают медиативную компетенцию учеников, и нужна ли она им вообще?

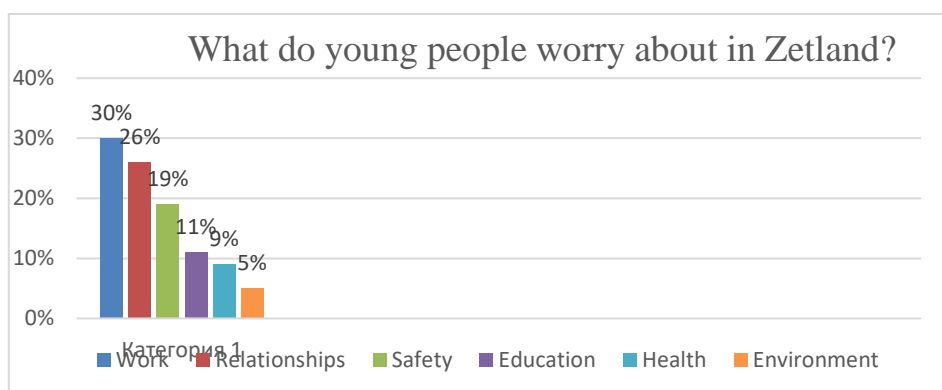
Новый (2018 г.) дополнительный том к общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR) является хорошей отправной точкой для ответа. Расширенные и тщательно разработанные иллюстративные дескрипторы и связанные с ними пояснения в CEFR разбивают медиацию на три основные группы: медиативная деятельность при работе с текстом, медитативная деятельностью по передаче концептуальных понятий и устная коммуникативная медиативная деятельность [CEFR 2018].

Если мы проанализируем несколько шкал: ‘Объяснение данных (например, в виде графиков, диаграмм и т.д.) в устной/ письменной форме’, ‘Сотрудничество для создания смыслового содержания’, мы можем увидеть их прямую связь с реальными жизненными ситуациями, а также с видами учебных задач, которые обычно ставятся перед учащимися на уроках [North 2016].

Рассмотрим примеры заданий, которые могут быть реализованы на уроках английского языка с учащимися 10 классов.

1) *Объяснение данных.*

Comment on the data in the diagram and give your personal opinion on the subject of the project [Мурзланова 2017].



Выше представлено последнее задание в ЕГЭ по английскому языку. Учащимся необходимо описать диаграмму, отвечая на пред-

ставленный вопрос. Помимо развития медиативной компетенции, подобные задания развивают способности понимать, оценивать и синтезировать данные и информацию, представленную в виде диаграмм, графиков в различных формах.

2. Сотрудничество для создания смыслового содержания.

Технология мозгового штурма может быть использована как разминка в начале урока, организация группового обсуждения и совместной работы. Учителю нужно раздать ментальные карты каждой из групп по 5 человек, где посередине будет написана тема обсуждения [Полат 2008].

На протяжении нескольких уроков учащиеся проходили тему 'Стресс и как с ним бороться'. Их задача заключается в том, чтобы написать как можно больше идей, связанных с этой темой. В процессе выполнения данного задания учащимся будет необходимо сотрудничать, чтобы заполнить ментальную карту как можно большим количеством информации.

Таким образом, в преподавании английского языка медиация – это не просто современное слово, это необходимость, продиктованная потребностями реального мира. По мере того, как текущие требования изменяют необходимые нам умения и навыки, построение отношений, сочувствие и понимание приобретают новое значение в настоящее время в профессиональной деятельности. Они также играют важную роль в нашем взаимодействии во вне рабочее время. Поэтому возникает острая необходимость в развитии медиативной компетенции современного учащегося. Это дает возможность учащимся быть осведомленными о том, как можно использовать язык для совместной работы, построения беседы и достижения целей.

Литература

Мурзланова Е.С. Английский язык: Новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ / Е.С. Мурзланова. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 477 с.

Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Издательский центр 'Академия', 2008. – 272 с.

Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового

образования. Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. –
Издательский дом МГУ. – М., 2018.

Advancing Learning: Teaching mediation: // One stop English.

Council of Europe. Common European Framework of Reference:
Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2001.

Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors.
Communicative language. – Strausbough: Language Policy Programme,
Education Policy Division, Education Department, 2018.

North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of
mediation for the Common European Framework of reference (CEFR),
2016.

Stathopoulou M. Cross-language mediation in foreign language
teaching and testing. – Clevedon: Multilingual Matters, 2015.

Насталовская Инна Геннадьевна
Южно-Уральский государственный университет
УДК 378.147

**Обучение второму иностранному языку студентов направления
подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная
лингвистика**

*второй иностранный язык, принципы обучения второму
иностранному языку, проблемно-поисковые технологии
обучения, текст-образец*

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика предписывает владение вторым иностранным языком (2ИЯ) в объеме, достаточном для профессионального общения и чтения научной литературы. Общая трудоемкость дисциплины, заявленная в Рабочей программе дисциплины Практический курс второго иностранного языка (английский язык), составляет 936 часов за весь курс обучения. Изучение 2ИЯ начинается на втором курсе и продолжается до окончания обучения в университете. Остановимся подробнее на организации работы по дисциплине Практический курс второго иностранного языка.

Изучение и анализ научной литературы по проблеме обучения 2ИЯ показывают, что в этом процессе целесообразно выделять три этапа: когнитивный этап, репродуктивный этап и продуктивный этап [Методика 2010: 306]. В своей практике по обучению 2ИЯ студентов направления подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика мы также выделяем названные этапы.

По нашему мнению, на когнитивном этапе обучения второму иностранному языку необходимо ознакомить студентов с явлениями языка и речи, чтобы у студента сформировалось представление об изучаемых явлениях. Результатом когнитивного этапа обучения 2ИЯ будет являться сознательно усвоенный опыт.

Эффективность когнитивного этапа обучения второму иностранному языку обеспечивается соблюдением ряда принципов обучения. Планируя практические занятия по дисциплине Практический курс

обучения второму иностранному языку (английский язык), мы стараемся реализовать принцип коммуникативной направленности обучения, сопоставительный принцип, а также принцип аутентичности.

Принцип коммуникативной направленности обучения находит свою реализацию в подборе нового материала и его введении. Мы стремимся учитывать коммуникативные потребности студентов. На занятиях по 2ИЯ мы строим работу таким образом, чтобы у студентов была возможность сопоставлять и анализировать факты родного и изучаемых иностранных языков, что способствует формированию адекватного представления о втором иностранном языке. Подбор аутентичных текстов английских и американских авторов для аудиторной и самостоятельной работы позволил нам реализовать принцип аутентичности.

Особенностью методики обучения 2ИЯ является применение проблемно-поискового обучения (Problem-Based Learning).

Однако, мы не считаем применение проблемно-поисковой технологии обязательным условием организации процесса обучения второму иностранному языку. Необходимость использования данной технологии зависит от аспекта языка и вида речевой деятельности, которым мы обучаем в ходе практического занятия по 2ИЯ. Остановимся более подробно и приведем примеры применения проблемно-поисковой технологии когнитивного этапа обучения 2ИЯ в овладении фонетикой, лексикой и грамматикой.

Обучая фонетике 2ИЯ, мы не считаем целесообразным использовать проблемно-поисковое обучение, так как овладение фонетическим строем языка не требует глубоких когнитивных процессов. Наиболее эффективными, с нашей точки зрения, для овладения фонетической стороной речи 2ИЯ являются такие приемы, как имитация, повторение, тренинг.

Очень хорошо зарекомендовало себя проблемно-поисковое обучение в процессе работы над лексикой 2ИЯ, т.к. формирование представления о слове задействует мыслительные процессы.

Обучая грамматической стороне речи на 2ИЯ, мы также широко используем проблемно-поисковое обучение. Запланированный к изучению новый грамматический материал предъявляется нами в коммуникативной ситуации в тексте-образце. Студентам дается задание сделать вывод о значении, функции и правилах образования нового грамматического явления. По завершении работы с текстом-образ-

цом мы проводим дискуссию, в ходе которой обсуждаем и корректируем предложенные студентами гипотезы, объясняем сложные моменты, озвучиваем правила, предлагаем таблицы, содержащие схематическое представление изученного материала.

Основная цель второго, репродуктивного, этапа обучения 2ИЯ заключается в формировании языковых навыков и развитии речевых умений, а также автоматизации первичных умений. Достигается поставленная цель посредством выполнения студентами различных упражнений, тип которых определяется стороной речи и видом речевой деятельности, в которых происходит формирование речевых умений и навыков. Строя работу по формированию умений в видах речевой деятельности на 2ИЯ, мы предлагаем студентам коммуникативные упражнения, которые имеют определенную коммуникативную задачу и требуют ее решения в конкретной речевой ситуации.

Основная цель третьего, продуктивного, этапа обучения 2ИЯ заключается в демонстрации и применении на практике речевых умений, полученных в ходе когнитивного и репродуктивного этапов обучения 2ИЯ. Мы стремимся построить практические занятия таким образом, чтобы у студентов была возможность автоматизировать первичные речевые навыки и перевести их в сложные речевые умения. Это достигается аутентичностью предложенных текстов-образцов, путем включения студентов в активную речевую деятельность посредством проблемно-поисковых, проектных и игровых технологий обучения, а также использованием комплексных заданий, требующих демонстрации умений в нескольких видах речевой деятельности. На занятиях по 2ИЯ мы предлагаем студентам ролевые игры, задания на моделирование ситуаций реального общения, на драматизацию той или иной жизненной ситуации, проектные задания.

В своей практической работе по обучению 2ИЯ студентов направления подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика мы придерживаемся мнения, что овладение средствами осуществления речевого действия должно происходить в процессе овладения речевыми действиями, т.е. обучение фонетической, лексической и грамматической стороне языка является составной частью работы над аудированием, чтением, говорением и письмом.

В заключении мы можем сделать вывод, что выделение трех этапов обучения 2ИЯ студентов направления подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика отвечает цели обучения иностранному языку: формирование коммуникативной компетенции.

Когнитивный этап формирует представление студентов о значении, форме и функции изучаемого языкового явления. Выполнение действий по аналогии, упражнений на трансформацию и модификацию предложенного образца на репродуктивном этапе приводит к формированию индивидуальной программы действий студента, направленной на решение поставленной коммуникативной задачи. Продуктивный этап обучения 2ИЯ требует от студента производства адекватных речевых действий в различных коммуникативных ситуациях.

Кроме того, опыт практической педагогической деятельности по обучению 2ИЯ студентов направления подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика убеждает нас в том, что овладение средствами осуществления речевого действия происходит более эффективно в процессе овладения речевыми действиями.

Литература

Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А.А. Миролубов и др. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Начарова Людмила Игоревна
Национальный исследовательский
технологический университет 'МИСИС'
УДК 372.881.1

Предпосылки и перспективы обучения английской пунктуации студентов технического бакалавриата

онлайн-курс, дистанционное обучение, смешанное обучение, пунктуация английского языка, программы для студентов лингвистических вузов

Данная статья описывает предпосылки и результаты создания и применения целевого онлайн-курса для обучения правилам английской пунктуации в рамках обеспечения непрерывного процесса обучения на кафедре иностранных языков и коммуникативных технологий НИТУ МИСиС. В статье рассматриваются преимущества и сложности, связанные с применением этого курса для обучения студентов технического бакалавриата.

Современный процесс обучения в высших учебных заведениях характеризуется все более увеличивающимися требованиями к выпускникам ВУЗов, а также ускоряющимся темпом и сложностью работы для преподавательского состава, который сталкивается с необходимостью работать в смешанных форматах: как в очном, так и дистанционном. Все эти условия ставят новые задачи перед методистами и разработчиками программ обучения. Принимая во внимание тот факт, что пунктуация русского языка не соответствует системе пунктуации английского языка [Swan 2001: 150], становится очевидным, что в рамках учебной программы студенты должны быть обучены правилам пунктуации, и эти правила должны быть усвоены на должном уровне для успешного их применения в письменных работах [Филологические 2020, 13, 2: 277]. Однако, существующая программа обучения технического бакалавриата до настоящего времени не подразумевала наличие времени и материалов для реализации данных задач. Таким образом, незнание основных аспектов правил пунктуации английского языка приводило к тому, что результаты наших студентов при выполнении письменных работ были ниже, чем могли бы быть при надлежащем владении системой пунктуации изучаемого языка.

При всем многообразии учебников, доступных на сегодняшний момент, российские и иностранные учебные пособия дают информацию по той или иной теме только частично. Информация по пунктуации английского языка, например, редко консолидирована в одной книге и зачастую ориентирована на студентов языковых ВУЗов или же студентов с высоким уровнем знаний языка. Без необходимого обобщения информации, без возможности увидеть картину в целом, а значит сформировать не только знание, но и понимание системы грамматических явлений в языке, сложно добиться понимания темы или аспекта языка, особенно у студентов лингвистических специальностей. Также, необходимо обеспечить как контролируемую, так и свободную практику применения усвоенных знаний, а также их проверку. И все это – при непрерывности и должном темпе работы по основным учебным пособиям. Кроме того, должный уровень знания в области системы пунктуации английского языка абсолютно необходим для того, чтобы осуществлять научную деятельность. Грамотное изложение своих мыслей и должное их грамматическое оформление отличает высококлассных специалистов, которые требуются на сегодняшнем рынке труда. Грамотная письменная речь, в том числе, является идентификатором уровня образования специалиста и человека [Crystal 2015: 7], она необходима для ведения грамотной деловой международной коммуникации наших выпускников, в их дальнейшей рабочей и научной деятельности.

Приняв во внимание вышеперечисленные факторы, была выявлена необходимость в создании и применении специального онлайн-курса, который рассчитан на недолговременный период (в среднем около 2 месяцев) и предназначается для самостоятельного изучения студентами параллельно основному курсу английского языка. Такой онлайн-курс кратко, емко и систематизированно излагает основной материал по обозначенной тематике, подкрепляет его практическими заданиями и включает тестирование усвоенных знаний, которое проводится автоматически, не вовлекая или частично вовлекая преподавателя.

Перед созданием данного курса был проведен опрос преподавателей нашей кафедры, который показал, что абсолютное большинство наших коллег увидели целесообразность создания курса, посвященного пунктуации английского языка. При этом, часть из опрошенных преподавателей признали, что сами сомневаются в некоторых ее аспектах, а также, что данный аспект языка не освещается должным

образом в учебных пособиях существующей программы. Почти половина опрошенных отметили, что навыки их студентов в этой сфере оставляют желать лучшего. Однако, около половины сотрудников нашей кафедры ответили, что они не всегда корректируют знаки препинания в работах своих студентов или не делают этого вовсе. На вопрос о том, в чем могут быть основные проблемы с изучением данного аспекта английского языка, коллеги допустили, что студенты не знают о том, что системы пунктуации в русском и английском языке различны, а также что они не знают о том, что пунктуация также оценивается в их письменных работах на международном тестировании. Также, были выдвинуты предположения о том, что студенты могут считать процесс изучения правил пунктуации скучным и, в силу этого, не имеют достаточной мотивации для их отработки. Практически все преподаватели выразили готовность выделять время для отработки правил английской пунктуации на уроках, если им будут предоставлены учебные материалы.

Принимая во внимание данные, полученные в ходе опроса, в курсе были предложены к изучению названия знаков препинания, особенности их использования. Особо важно заметить, что данные материалы были максимально адаптированы именно для технического бакалавриата. Мы старались отразить наиболее практический аспект пунктуации, принимая во внимание, что наши студенты – не лингвисты, и им наиболее интересны и важны именно применимые в жизни и науке стороны данной тематики. Насколько это было возможным, мы постарались максимально консолидировать, и одновременно упростить правила пунктуации английского языка, сделать процесс их изучения увлекательным и не скучным для наших студентов.

Структура разработанного онлайн-курса включает 4 части. Первая часть дает определение названиям знаков препинания и рассказывает о применении апострофа - одного из основных пунктуационных знаков в английском языке. Вторая часть посвящена применению запятой в английском тексте. В третьей части изложены правила применения двоеточия, точки с запятой, тире и скобок - менее распространенных знаков препинания. После каждой из этих частей учащийся проходит небольшой тест для проверки уровня усвоения материала. В четвертой части предложено финальное тестирование, где проверяется знание и применение всех частей системы английской пунктуации. Особенностью данного курса является полностью автоматизированный процесс подсчета результатов тестирования студентов. Данный онлайн-курс не

требует разбора заданий в классе и позволяет узнать результат обучения студентов без дополнительной нагрузки на преподавателя.

Результаты внедрения данного курса показывают, что студенты успешно усвоили предложенные знания (более двух третей студентов по итогам курса получили оценки 'отлично', 'хорошо' и 'удовлетворительно'). Также, согласно отзывам самих учащихся, данный курс был для них полезен, а процесс изучения – несложен и приятен. Студенты также отмечали, что тематика данного курса достаточно редка, и они, в большинстве своем, еще никогда не изучали правила системы английской пунктуации. Этот факт подкрепил их любопытство к изучаемому материалу, что привело к увеличению вовлеченности студентов, что, в свою очередь, благоприятно сказалось на результатах обучения.

В целом, данный курс продемонстрировал эффективность в обеспечении непрерывности процесса обучения студентов, повышении уровня мотивации и улучшении результатов учащихся. Использование таких курсов обеспечивает вовлеченность и эффективность обучения также и тех студентов, которые не могут регулярно присутствовать на занятиях. Таким образом, наш курс может использоваться для заочного обучения, онлайн-обучения иногородних студентов, а также в условиях невозможности обеспечения непрерывного обучения в аудитории. Он позволил улучшить как рецептивные, так и продуктивные навыки обучающихся в рамках одного курса, что положительным образом влияет на их результаты. Таким образом, результаты данного курса подтвердили наши предположения о его уместности и эффективности в области обучения правилам пунктуации английского языка студентов нелингвистических специальностей.

Литература

Власко Н.К. Обучение пунктуации в английском научно-техническом тексте студентов магистратуры / Н.К. Власко, П.В. Вилкова, Н.В. Киричко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 2. – С. 276–280.

Crystal D. Making a point: the pernicky story of English punctuation / D. Crystal. – London: Profile Books, 2015. – 400 p.

Swan M. Learner English. A teacher's guide to interference and other problems. Second edition / M. Swan, B. Smith. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 378 p.

**Никитина Татьяна Геннадьевна,
Рогалёва Елена Ивановна**
Псковский государственный университет
УДК 372.881.161.1

Лексикографический проект как средство формирования профессиональной языковой компетенции иностранных студентов-филологов

русский язык как иностранный, учебная лексикография, двуязычный словарь, толково-грамматический словарь, ономастический словарь, паремиологический словарь

Приглашая иностранных студентов-филологов к участию в разработке словарных проектов Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ, мы исходим из того, что полученные в этом процессе навыки практической лексикографии позволят углубить их профессиональную языковую компетентность, которая в нашей концепции включает не только пользовательские, но также исследовательские и лингвометодические знания и умения, необходимые филологу в его будущей преподавательской или научной деятельности.

В ходе совместной работы с профессиональными лексикографами на спецсеминарах, в научных кружках, проблемных группах, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ иностранные студенты проходят все этапы составления учебного словаря: осваивают принципы отбора материала с учетом фактора адресата, выявляют грамматические и функционально-семантические свойства описываемых языковых единиц, учатся интерпретировать эти свойства в соответствующих параметрических зонах словарных статей. При этом особое внимание уделяется проблемам межкультурной и межъязыковой интерференции, экспликации этнокультурного фона русского языкового материала. Даже если в дальнейшем студенты не будут заниматься лексикографической деятельностью, эти знания и навыки помогут им точнее представить части речи, синтаксические конструкции, значение слов и фразеологизмов, их культурный фон ученикам-инофонам. Цель данной статьи – показать возможности привлечения к лексикографической деятельности иностранных студентов – будущих учителей русского языка и результаты

этой деятельности, воплотившиеся в грамматических, ономастических и фразеологических проектах Экспериментальной словарной лаборатории, реализованных и реализуемых с участием иностранных студентов.

Толково-грамматический словарь, фрагмент которого разработан на материале русских и туркменских имен прилагательных аспирантом М.А. Жуманиязовым [Жуманиязов 2021: 203], дополняется сопоставлением грамматических категорий имен существительных [Юсупов 2019: 118]. Разработка таких словарных статей подготовит будущих преподавателей РКИ к реализации принципа учета родного языка учащихся, прогнозу и преодолению туркменско-русской грамматической интерференции.

Разработка совместных ономастических проектов началась 10 лет назад, когда в рамках приграничного межвузовского сотрудничества активно осуществлялся прием стажеров-филологов из вузов стран Балтии. В программу их лингвострановедческой практики была включена разработка городской топонимии Пскова в словаре 'О чем рассказывают городские названия' с комментариями на английском языке [О чем 2012]. Особый интерес у учащихся вызывали городские топонимы, отражающие территориальную близость и культурно-исторические связи России и Прибалтики: *Рижский проспект, улица Яна Райниса, улица Яна Фабрициуса* и др.

В последние годы лингвострановедческая и лингвокраеведческая практика организована в ПсковГУ для туркменских, узбекских, казахских студентов. Студенты углубленно изучают городские названия в рамках квестов, где, следуя по заданному маршруту, непосредственно по улицам города, они фиксируют официальные названия улиц, расшифровывают мотивы их номинации, разыскивают на региональных молодежных интернет-сайтах неофициальные шуточные топонимы, отмечают случаи их использования в эргонимах. Эти материалы нашли отражение в лингвокультурологических словарях 'Актуальный молодежный лексикон: Псков – 2015–2016' [Никитина 2016] и 'История региона в названиях улиц' [История 2018]. Полученные в ходе этой работы навыки лингвокультурологического комментирования ономастического материала студенты могут использовать при репрезентации своим ученикам российских топонимов и при реализации с учениками лексикографических мини-проектов - составлении словариков местной топонимии, где может использоваться освоенная модель словарной статьи.

В жанре словаря-путеводителя совместно с туркменскими и казахскими студентами разработано лексикографическое пособие для младших школьников-билингвов 'Прогулки по Пскову с экскурсоводом Барсиком' [Роголёва 2017]. Как и многие словари для этой категории читателей – это занимательный словарь с познавательными текстами и использованием приема 'авторитетный рассказчик'. Таким рассказчиком и является вымышленный персонаж – псковский экскурсовод кот Барсик, который считает себя родственником барса, изображенного на гербе города Пскова. По легенде, к нему приезжают друзья – ирбис Снежок (снежный барс) из Казахстана и каракал Рыжик (обитатель степей южного Туркменистана). Экскурсовод Барсик показывает гостям Псков, знакомит их с фактами истории и культуры Псковщины и России. Эта информация дается в диалогах героев, где демонстрируется и корректное употребление городских наименований в речи.

Серию двуязычных фразеографических источников в 2021 г. продолжил учебный словарь 'Фразеологизмы в нашей речи', в соавторах которого магистрантка из Латвии Л. Лиепиня, которая апробировала материалы на уроках русского языка в латышских школах [Роголёва 2020]. Традиционно справочная зона статьи включает семантизацию, функционально-прагматическую характеристику фразеологизма на двух языках и латышский эквивалент. Страноведчески ориентированный текст-комментарий в увлекательной форме раскрывает происхождение фразеологизма и завершается этимологическим резюме, которое также переведено на латышский язык, что значительно расширяет круг потенциальных пользователей словаря. Особо отмечаются русско-балтийские фразеологические параллели как свидетельство балто-славянского генетического родства и тесного межкультурного взаимодействия народов – русских и балтов.

В полном смысле кросс-культурный подход реализуется в разрабатываемом в данный момент русско-туркменском паремиографическом проекте 'Русские пословицы с Джаханой и Лейлой'. Здесь рассказчицами становятся реальные персонажи – туркменские студентки ПсковГУ, будущие учителя начальных классов, составители словаря. Представляя школьникам из Туркменистана русские пословицы, они обращаются не только к фактам родного языка – туркменским эквивалентам русских пословиц, но и к фактам родной культуры учащихся, проводя межкультурные параллели сфер, с которыми связаны пословицы: русские и туркменские традиции чаепития (статья

‘Выпей чайку – позабудешь тоску’), приема гостей (‘В гостях хорошо, а дома лучше’), гончарного промысла (‘Не боги горшки обжигают’), сопоставляют формулы вежливости (‘Каков привет - таков и ответ’), реалии школьной жизни (‘Учиться - всегда пригодится’) и др. Таким образом, у будущих преподавателей формируется навыки межъязыковой и кросс-культурной интерпретации языковых единиц, которые мы относим к их профессиональной языковой компетенции. Уровень ее сформированности у студентов, участвующих в совместных лексикографических проектах, по данным текущего и рубежного контроля, значительно превышает этот показатель, зафиксированный у остальных студентов.

Все сказанное выше дает основание говорить о реализации совместных с иностранными студентами лексикографических проектов как об эффективном средстве их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Литература

Жуманиязов М.А. Имя прилагательное в двуязычных учебных словарях новых типов / М.А. Жуманиязов // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2021. – № 2. – С. 200–205.

История региона в названиях улиц. Лингвокраеведческий словарь / Сост. Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва, М.И. Муратова. – Псков: Логос, 2018. – 107 с.

Никитина Т.Г. Актуальный молодежный лексикон: Псков – 2015–2016 / Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва. – Псков: ЛОГОС, 2016. – 180 с.

О чем рассказывают городские названия / Сост. Г.А. Галактионова, Л.С. Головина и др. – Псков: Логос, 2012. – 138 с.

Роголёва Е.И. Прогулки по Пскову с экскурсоводом Барсином / Е.И. Роголёва, И.Ю. Стигина. – Псков: ЛОГОС, 2017. – 180 с.

Роголёва Е.И. Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на латышском языке / Е.И. Роголёва, Т.Г. Никитина, Л. Лиепиня. – Псков: Логос, 2020. – 204 с.

Юсупов Х.А. Выражение пространственных отношений в русском и туркменском языках (падежные формы) / Х.А. Юсупов // Молодежь – науке. – 2019. – Т. I. – Псков: Псковский государственный университет, 2019. – С. 117–119.

Использование песен на занятиях по английскому языку при обучении студентов неязыковых специальностей

*методика обучения английскому языку, обучение грамматике,
обучение студентов неязыковых специальностей*

В статье рассматриваются способы работы с песенным материалом на занятиях по дисциплине 'английский язык' в рамках высшего учебного заведения.

Многие преподаватели иностранных языков, работающие со студентами неязыковых специальностей, сталкиваются с такими трудностями, как низкий уровень владения иностранным языком и отсутствие мотивации к его изучению [Чеснокова 2016: 78]. Для решения указанных проблем в методику преподавания внедряются различные техники обучения, повышающие интерес студентов к дисциплине и упрощающие процесс усвоения грамматических и лексических иноязычных единиц. К таким техникам относится использование песен на изучаемом языке, что также служит повышению речемыслительной деятельности обучающихся [Соловова 2008: 113].

Как показывает преподавательский опыт, у студентов, изучающих английский язык на пороговом продвинутом уровне (upper-intermediate), особую сложность вызывает такая грамматическая тема, как составление вопросов разных типов, в частности косвенных, или не прямых, вопросов (indirect questions).

Вопросы такого типа начинаются с вводной фразы ('*Could you tell me...*', '*Do you have any idea...*' и т.д.), после которой идёт основная часть предложения с прямым порядком слов:

Could you tell me what book your friend gave to you as a gift?

Do you have any idea whether Kate is leaving today or tomorrow?

Среди наиболее частых ошибок при составлении косвенных вопросов встречаются:

- Неправильный порядок слов во второй части предложения:
Could you tell me what book did your friend give to you as a gift?
- Отсутствие союза *if* или *whether*.
Do you have any idea Kate is leaving today or tomorrow?

Несмотря на выполнение многочисленных упражнений, направленных на развитие грамматических навыков составления косвенных вопросов, студенты продолжали допускать перечисленные ошибки. Причиной таких ошибок является интерференция, то есть 'уподобление языковым нормам родного языка при продуцировании иностранной речи' [Соколовская 2021: 46]. Так как в русских аналогах подобных вопросов в состав предложения входит два вопроса: в главной и придаточной частях сложного предложения, на английском языке студенты ошибочно используют вопросительный порядок слов в обеих частях косвенного вопроса, когда он требуется только в первой части предложения [Крылова 2001: 249].

Для того чтобы обеспечить усвоение изучаемой темы и снизить количество допускаемых ошибок при построении косвенных вопросов на английском языке, нами были разработаны специальные упражнения, основанные на тексте современной популярной песни.

Выбор пал на песню 'Wonder' известного канадского певца Шона Мендеса (Shawn Mendes), популярного среди молодёжи. Эта песня была выбрана нами по нескольким причинам:

- Это современная песня, выпущенная в 2020 году; она на слуху у молодёжи, и большинство студентов уже её знают.
- У песни запоминающийся мотив. Энергичная мелодия способствует созданию позитивного настроения на занятии.
- В песне в большом количестве представлены примеры косвенных вопросов.

Благодаря всем перечисленным особенностям песни 'Wonder' её можно использовать для развития навыков составления конструкций косвенных вопросов на английском языке.

Работа над песенным материалом происходила поэтапно:

1) На предтекстовом этапе проводилась актуализация изучаемой темы: студенты под руководством преподавателя повторили грамматический материал, существующие типы вопросов в английском языке, правила построения косвенных вопросов и их особенности.

2) После этого студентам был представлен текст песни с пропусками на месте второй части косвенных вопросов. Напротив каждого такого предложения были даны подлежащее и сказуемое, которые надо было вставить в предложения в нужной форме и в правильном порядке.

Примеры таких предложений:

<i>'I wonder if _____ real'</i>	<i>(I / to be)</i>
<i>'I wonder _____ nice'</i>	<i>(it / would / not to be)</i>
<i>'I wonder why _____ so afraid'</i>	<i>(I / to be)</i>
<i>'I wonder if some day _____ by my side'</i>	<i>(you / will / to be)</i>

[Mendes 2020].

3) После того как студенты заполнили все пропуски в тексте песни, им предлагается прослушать песню и проверить, верно ли они составили косвенные вопросы и выражения.

4) На послетекстовом этапе студентам было предложено следующее задание: по образцу из песни составить собственные примеры косвенных вопросов. Такое задание способствует дальнейшему закреплению изучаемого материала и доведению грамматического навыка до автоматизма.

Последующие задания и упражнения показали, что работа над песней действительно была эффективной и студенты допускали меньше ошибок при составлении косвенных вопросов.

Кроме того, у проведённой работы над англоязычной популярной песней есть ещё один немаловажный результат: студенты отметили, что им понравился данный вид работы, а запоминающаяся мелодия песни способствовала лучшему усвоению правильного построения косвенных вопросов на английском языке.

Использование аутентичного песенного материала действительно целесообразно на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых специальностей, так как оно упрощает восприятие и усвоение сложных грамматических тем, а также повышает интерес студентов к дисциплине, не являющейся для них профильной.

Литература

Крылова И.П., Крылова Е.В. Практическая грамматика английского языка. Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: 'ЧеРо', при участии издательства 'Юрайт', 2001. – 292 с.

Соколовская А.Ю. Влияние фонетической интерференции на обучение английскому языку / А.Ю. Соколовская, Г.Х. Алеева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 12 / 3. – С. 46–48.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

Чеснокова Н.Е. Проблемы обучения языку специальности студентов неязыковых вузов / Н.Е. Чеснокова. Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1 (4). – С. 77–81. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/21/655/> (дата обращения: 26.10.2022).

Mendes S. Wonder. – URL: <https://genius.com/Shawn-mendes-wonder-lyrics> (дата обращения: 26.10.2022).

Нурисламова Зульфия Зуфаровна
Школа №15 с углубленным изучением
отдельных предметов
Советского района г. Казани
УДК 371.321

Информационная образовательная среда: вызовы времени и реалии

*информационная среда, средняя школа, обучение,
электронные образовательные ресурсы*

Современные тенденции развития общества теснейшим образом связаны с развитием информационной среды. Во всем мире в рамках информатизации общества доминирует развитие программно-технических средств, однако параллельно формируется парадоксальное явление, когда при развитии высочайших технологий образовательный процесс среднестатистической школы до сих пор базируется на методах и приемах предыдущего поколения. Конечно, технологический прогресс последних лет привнес множество изменений в образовательный процесс, однако не все учителя настроены принимать вызовы времени. Современный же учитель, находясь в бесконечном информационном поиске, в стремлении систематизировать, автоматизировать образовательный процесс, соответствовать требованиям времени, стремится разнообразить ресурсы, используя информационный потенциал цифрового общества.

Одним из эффективных решений можно назвать использование Google-сервисов, огромное преимущество которых заключается в возможности организовывать совместную работу онлайн, такую как хранение информации, обмен ею, совместное редактирование, комментирование, общение, опросы, совместное планирование.

В педагогической деятельности сервис Google-Формы призван облегчить жизнь учителя, так как может использоваться в различных аспектах:

– в урочной деятельности сервис предоставляет возможность оперативного контроля знаний обучающихся, эффективного опроса домашнего задания, интересный прием рефлексии;

– во внеурочной деятельности и внеклассной работе сервис является удобным ресурсом организации опроса, сбора и обработки информации при разработке и оформлении учебно-исследовательских и проектных работ учащимися;

– в работе классного руководителя ресурс можно использовать как инструмент оперативного анкетирования обучающихся и их родителей, ведения классной документации;

– в работе методических объединений учителей-предметников и педагогического коллектива школы и района для налаживания взаимодействия и сотрудничества.

Сервисы Google-Таблицы и Google-Документы - эффективные редакторы, сущность которых в создании и форматировании документов [Дистанционный всеобуч: возможности сервисов Google]. Замечательным свойством вышеуказанных ресурсов является возможность одновременно работать сразу нескольким пользователям, которым был открыт доступ. В образовательном процессе данные сервисы могут быть использованы при необходимости оформить базу данных, отчет, проект, текст доклада, летопись класса, план на определенный период, сценарий мероприятия и многое другое.

Сервис Google-Диск является неотъемлемой частью УВП прогрессивного учителя, делает его более динамичным и эффективным.

Общий диск позволит создать:

– базу тематических заданий, тестов, сборник олимпиад, подборку презентаций для организации эффективного самообразования и подготовки школьников;

– совместные фотоальбомы, видеобазу классных праздников и мероприятий, что может послужить ценным источником материалов для организации выпускных вечеров;

– базу методических документов: рабочие программы по предметам, программы элективных курсов, КИМы стартовых диагностик, четвертных контрольных работ и промежуточной аттестации.

Сервис Google-Презентация – шикарный ресурс для организации групповой работы обучающихся, особенно для систематизации и обобщения изученного материала, оформления исследовательских и проектных работ, обмена опытом.

Данные сервисы позволяют не только проектировать, предоставлять доступ к электронным образовательным ресурсам, реализовывать совместную работу, контроль и оценку учебных достижений, но и дистанционно управлять обучением, создавать индивидуальную

стратегию обучения в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса [Продукты].

Таким образом, можно утверждать, что развитие информационной образовательной среды всевозможными способами способствует повышению качества преподавания учебных предметов.

Литература

Дистанционный всеобуч: возможности сервисов Google. – URL: <http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/servisy-google-v-obrazovanii/53-google>. (дата обращения: 26.10.2022).

Продукты Google. – URL: <https://www.google.ru/about/products>. (дата обращения: 26.10.2022).

Nuryyeva Hansoltan Annahanovna
Dovletmamet Azadi Turkmen national institute
of world languages
UDC 8.80.801

The use of ICT at English classes

ICT, teaching, effectiveness, English classes

During the last few decades, there has been an exponential growth in the use of technology for language learning and teaching purposes. Students use technology in their daily lives outside the classroom. There are many technological tools that can be extremely useful. Digital tools are not only about taking and using what already exists; amongst the most powerful aspects of technology is the possibility for learners to create materials and practice speaking, listening, grammar and vocabulary in virtual spaces.

Almost all methods of teaching language focus on the practical aspects of what you can do with particular tools such as flash card, blackboards, radio and etc., as technology is enhancing our lives such methods used today will be outdated tomorrow. Our aim is to connect various use of technology and theory of language teaching to make it more interesting and more memorable for language learners. Therefore, I considered it obligatory to work in this direction.

The main aim of this research paper is to recognize the possibilities of information and communication technologies (ICT) in improving the efficiency of language learning, to evolve the creative abilities of English learners, and to realize the creative potential of each participant in educational activities.

Consistent with the goal, the following tasks are defined:

- to consider the relevance of the use of digital tools in English lessons;
- to use modern technologies during English lessons to improve creativity;
- to discover new creative activities in English lessons by using ICT;
- to summarize the advantages of ICT integrated English lessons.

Such researchers as Polat E.S., Dmitreeva E.I., Novikov S.V., Tsvetkova L.A. are actively involved in the development and implementation of new information technologies in the educational process.

The main goals of using ICT in English lessons are:

- enhancing motivation of the language learner;
- developing speaking skills;
- expanding the knowledge about the culture of the country of the language being studied;
- creating the ability for the self-study of the English language.

A modern teacher must take into account the fact that information and communication technologies (ICT) of education have firmly entered life. The use of new information technologies expands the scope of the educational process, increases its practical orientation, helps to increase the motivation of students in the educational process, develops the intellectual and creative abilities of students to independently acquire new knowledge and create conditions for their successful self-realization in the future.

In modern sources, information and communication technologies represent a wide range of digital technologies used to create, transmit and distribute information and provide services (computer equipment, software, telephone lines, cellular communications, e-mail, cellular and satellite technologies, wireless and cable networks, multimedia, and the Internet).

The most commonly used ICT tools in the educational process include:

- electronic textbooks and manuals demonstrated using a computer and a multimedia projector
- electronic encyclopedias and reference books
- simulators and testing programs
- Internet educational resources
- DVDs and CDs with illustrations
- video and audio equipment
- multimedia presentations.

Thus, speaking about the advantages of students working with a computer, its indisputable advantages should be mentioned:

- ✓ general cultural development of students;
- ✓ improving computer skills;
- ✓ improving the language level;
- ✓ creation of a favorable psychological climate;
- ✓ increasing the motivation of students and their interest in the subject;
- ✓ student self-assertion;
- ✓ great opportunities for visual presentation of the material;

- ✓ exclusion of time for writing material on the board;
- ✓ savings in the use of materials by the teacher;
- ✓ improving the process of checking student work;
- ✓ increasing the authority of the teacher;
- ✓ combination of control and self-control;
- ✓ activation of independent work skills.

Despite the significant advancement of ICT in the educational process, the problem of choosing between a traditional lesson and a lesson involving a computer remains relevant because the use of computer technology in the learning process has both obvious advantages and some disadvantages. However, advantages of ICT integrated lesson overwhelm the disadvantages of it. Therefore, to catch up with the modern world it is necessary to integrate method of language teaching with the new technologies.

References

Aisha Walker, Goodith White. Technology Enhanced Language Learning. – Oxford University Press, 2017.

Seymour Papert Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. – Basic Books, 1993.

Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford University Press, 2017.

Креативный подход в обучении иностранным языкам

*креативное обучение, креативные методы, обучение
иностранному языку, речевая деятельность*

Сегодня при обучении иностранным языкам в высшей школе особое внимание уделяется развитию творческого потенциала будущего специалиста, формированию креативно мыслящей личности. Реализации данной задачи наиболее эффективно может способствовать переход от традиционных форм и методов обучения к креативным.

Креативный подход при обучении иностранным языкам направлен на развитие у студентов способности к осуществлению творческой речевой деятельности, выражающейся в продуцировании креативных письменных и устных дискурсов, отличающихся творческой индивидуальностью, собственным речевым стилем. Таким образом, речь идет о формировании креативно-коммуникативной личности, 'владеющей коммуникативной компетенцией и совокупностью индивидуальных коммуникативных стратегий, тактик и опыта: личности, которая самореализуется в коммуникативном процессе и порождает креативный продукт на иностранном языке' [Ростовцева, Козловская 2015].

Взаимодействие следующих основных компонентов влияет на формирование креативно-коммуникативной личности студента при обучении иностранным языкам: уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией, творческое мышление, а также заинтересованность и внутренняя мотивация, необходимая для реализации творческого потенциала.

Формированию креативно-коммуникативной личности способствует особая организация учебного процесса на занятиях по иностранному языку, который характеризуется высоким уровнем вовлеченности учащихся и направлен на решение студентами творческих заданий коммуникативного характера. Целью заданий креативного характера является формирование умений учащихся создавать свой собственный оригинальный текст в устной и письменной форме, выразить свои мысли и эмоциональное состояние.

С.Л. Буковский утверждает, что 'способность находить креативные решения позволяет студентам успешно решать многие коммуникативные задачи' [Буковский 2016: 139].

Использование креативных методов и техник, которые способствуют развитию творческого потенциала студентов возможно как на семинарских занятиях, так и на занятиях по практике речи, домашнему чтению и др. Например, при работе с текстами, противоречивыми по форме или содержанию может быть эффективно использована техника ментальной провокации Эдварда де Боно, которая позволяет по-новому увидеть текст, и является основой для генерирования новых идей, и высказывания своего мнения.

Выполнение креативных письменных заданий (фантастический рассказ, выдуманная история, сценарий небольшого документального фильма, различного рода комментарии, сказки, стихи, сочинения, аргументативные эссе и др.) происходит в условиях полной творческой свободы и способствует креативному самовыражению студентов.

Использование проблемных заданий творческого характера эффективно при формировании умений устного речевого общения. Учебная дискуссия, выступая одним из креативных методов обучения, является оптимальным средством формирования и развития умений иноязычной спонтанной речи студентов. Она создает условия для творчества, поддержания живого интереса к социокультурным особенностям страны изучаемого языка, речевой практики, необходимой для формирования и дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции, способствует приобретению опыта ведения диалога и формированию дискуссионной культуры. Этот метод может быть эффективно использован на старших курсах, так как студенты уже готовы к творческому осмыслению изученного материала, творческому самовыражению. Для участия в дискуссии студенты должны владеть фактическим материалом и социокультурными знаниями. В качестве опорных материалов для разворачивания дискуссии могут быть использованы аутентичные материалы дискуссионного характера. Например, интеграция креолизованных рекламных текстов, включая тексты социальной направленности, при подготовке к дискуссии и ее проведению может эффективно способствовать развитию творческого мышления, творческих способностей, стимулированию речемыслительной деятельности студентов в ходе активного обсуждения.

Особое место среди творческих заданий занимает проектная работа на основе материалов социокультурного характера: подготовка и проведение виртуальных экскурсий, создание печатной и видео рекламы, видеороликов или мультипликационных фильмов и др. Выполнение индивидуальных и групповых проектов направлено на формирование умений учащихся решать творческие задачи, демонстрируя свою креативность, высокий уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией.

В заключение нужно сказать, что креативный подход способствует формированию устойчивого интереса и мотивации к изучению иностранного языка, развитию креативного мышления учащихся, становлению креативно-коммуникативной личности и является залогом успешной профессиональной самореализации.

Литература

Буковский С.Л. Метод и технологии креативного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / С.Л. Буковский // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 3–1. – С. 136–144.

Ростовцева В.М. Роль развития креативно-коммуникативной личности в контексте формирования креативно-коммуникативной компетенции / В.М. Ростовцева, Е.В. Козловская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17319> (дата обращения: 24.10.2022).

Поваренкина Ирина Александровна
Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
УДК 316.454.7

Дистанционный динамический форсайт: технология развития групповой динамики при обучении иностранным языкам

групповая динамика, форсайт сессия, иностранный язык, технология

Переход к новой образовательной проектно-преобразующей парадигме поднимает актуальные вопросы, связанные с внедрением современных методов и технологий. Изучение групповой динамики позволило разработать формы и способы организации и эффективной деятельности студентов при обучении в дистанционном формате.

Дистанционное обучение сегодня популярно из-за удобства и гибкости. Оно дает возможность продолжать образование без отрыва от работы и другой учебы. Но на сегодняшний день остается ряд проблем, связанных с организацией обучения с использованием ДОТ (дистанционных образовательных технологий). А именно: трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения; проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп; соблюдение норм и правил цифрового этикета; отсутствие видимых партнеров, их видимой реакции на высказывание и, как следствие, возникновение чувства одиночества, потеря мотивации; психологическая неподготовленность обучающихся к работе дистанционно; проблема самоорганизации [Вайндорф-Сысоева 2020: 56]. Все перечисленные проблемы решаются с помощью технологии развития групповой динамики.

Методическая новизна заключается в том, что обучение происходит в режиме командной работы, состав команды не меняется до окончания курса. Технология позволяет достичь синергетического эффекта в освоении иностранного языка, работая в команде. Обучение обладает трехвекторной направленностью: развитие эмоционального, социального и когнитивного интеллектов. На практике идет знакомство с разнообразными инструментами, улучшающими результативность коммуникации при совместной онлайн работе в команде, параллельно совершенствуя навыки владения иностранным

языком. Технология дает опору в выборе подходящего способа организации и проведения мероприятия в конкретной ситуации или при решении конкретной задачи в реальных условиях будущей профессиональной деятельности студентов [Поваренкина 2018: 195].

Цель данной технологии заключается в формировании новой культуры коммуникации и эффективного взаимодействия в команде на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате, основанного на доверии, сопереживании, осознанности, синергетическом результате.

Основой дистанционного динамического форсайта является совместная работа студентов на 'карте времени' – опорной схеме, размещенной на интерактивной онлайн доске и содержащей в себе три части – три горизонта событий: ближний (на пять лет вперед), средний (на десять лет вперед) и дальний (на 15–20 лет вперед). При участии преподавателя на карте будущего участники размещают карточки – сущности: тренды, технологии, форматы, угрозы и т.д., постепенно создавая образ того, какой будет та сфера, которая изучается.

Дистанционный динамический форсайт состоит из трех основных контуров: 1 контур – проектирование сессии; 2 контур – введение (вводные доклады-презентации команд), общая постановка задачи. Преподаватель начинает занятие, используя технологию доверительной коммуникации, озвучивает основные вопросы для проработки на сессии в зависимости от пройденной темы (например: The future impact of AI on our lives); 3 контур – основная работа, которая распределена по 3 тактам. На первом такте преподаватель объясняет правила работы с карточками 'trend', 'technology' и 'format'. Объясняет направления, в которых будет выполняться работа, определяет ролевые позиции (Лидер, Визуализатор, Координатор, Хранитель времени, Хранитель смыслов).

На втором такте участники заполняют карточки 'trends' и размещают их на основной карте с левой стороны. После этого участники заполняют карточки самостоятельно. После того, как большинство участников заполнило хотя бы одну карточку тренда (на это уходит от 2 до 7 минут), каждый участник озвучивает свою формулировку, другие участники могут задавать уточняющие вопросы, после чего группа голосует за размещение карточки на главном поле. Если карточка не получила одобрения группы, она помещается в раздел 'очевидное-невероятное'. Обсуждение проходит с использованием правила 'подхват и усиление'.

На третьем такте командами обсуждаются и размещаются карточки 'technology'. На четвертом такте командами обсуждаются и размещаются карточки 'format'. После завершения первого круга формирования карты команды комментируют получившиеся на карте кластеры сущностей. Во время пятого такта команды работают с карточками 'threat' и 'possibility'. На этом третий контур заканчивается и команды переходят к четвертому контуру, где готовят доклады по результатам своей работы в виде презентации. Представители команд выступают с докладами, преподаватель подводит итоги, интегрируя результаты работы отдельных групп в единую картину.

В завершении работы участники рассказывают о своих впечатлениях, о работе группы, делятся обнаруженными трудностями и находками. В качестве домашнего задания команды готовят письменный отчет по итогам сессии.

Технология позволяет создать академические онлайн команды для максимального раскрытия потенциала личности; сформировать навыки командной работы в дистанте на занятиях по иностранному языку; создать поле доверия для достижения более глубоких результатов в изучении английского языка; создать атмосферу социального присутствия при дистанционной форме обучения; познакомить с новыми цифровыми технологиями и эффективными формами групповой работы, которые набирают обороты в профессиональных сообществах.

Литература

Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Юрайт, 2017. – 194 с.

Поваренкина И.А. Технология групповой динамики в современном вузе // Языковая политика и лингвистическая безопасность: Материалы первого международного образовательного форума 26–27 сентября 2017 г. / Ответственный за выпуск руководитель Центра координации научно-исследовательской деятельности, проф. М.А. Викулина. – Н. Новгород: ИГЛУ, 2018. – С. 193–196.

Полубиченко Лидия Валериановна
МГУ имени М.В. Ломоносова
УДК 81'27-811.111
378

Влияние лингвометодической парадигмы World Englishes на преподавание английского языка в неязыковом вузе

*World Englishes, контактная вариантология английского языка,
плюрицентричность языка, преподавание английского языка,
неязыковой вуз*

После Второй мировой войны резко ускорились процессы мировой интеграции и унификации, нуждавшиеся в наличии единого средства общения. На роль средства международного общения быстро выдвинулся английский язык и продолжает играть ее практически во всех сферах жизни сегодняшнего глобализованного мира, что неизбежно сопровождается фрагментацией английского языка под влиянием разных языков и культур использующих его в этой функции народов. К концу прошлого века данное явление было постепенно признано лингвистической наукой и сегодня активно изучается под названием World Englishes paradigm (контактная вариантология английского языка).

Важным аспектом этой актуальной проблематики является вопрос о том, какой или какие из многочисленных вариантов английского языка 'внутреннего', 'внешнего' или, возможно, даже 'расширяющегося' кругов (в терминологии основателя данной лингвометодической парадигмы Б. Качру [Kachru 1985: 11–30]) преподавать на разных уровнях образования – от школы до вуза. За последние 20 лет постепенно выросло количество публикаций в этой области, накапливаются интересные наблюдения, делаются определенные выводы, важные, прежде всего, для обучения так называемому 'общему' языку, тогда как реального влияния на вузовское преподавание английского языка специальности тысячам специалистов в области естественных, технических и точных наук данный лингвометодический подход пока не оказывает, по крайней мере, в нашей стране.

Приятным исключением можно считать, пожалуй, лишь работу над произношением, то есть формирование у обучающихся фоноло-

гической компетенции. Дело, вероятно, в том, что именно фонетический аспект устной английской речи сразу стал камнем преткновения для отечественных ученых постсоветской России, начавших массово выезжать за рубеж и обнаруживших, что они, воспитанные в вузе, как правило, на британском нормативном произношении, совершенно не понимают варианты английского языка, на которых говорят их коллеги из Китая, Индии, стран Юго-Восточной Азии и других стран внешнего и расширяющегося кругов Качру. Эта ситуация сразу привлекла к себе внимание специалистов, была теоретически осмысленна в свете новой лингвометодической парадигмы, и преподавателям-практикам были даны обоснованные практические рекомендации. В частности, в плане продуктивных устно-произносительных навыков от студентов нелингвистических специальностей вместо подражания нормам образованных носителей языка внутреннего круга предлагается добиваться прежде всего и главным образом фонологической разборчивости речи, не беспокоясь о степени проявления иностранного акцента [Сафонова, Колесникова, Любимова 2021: 186–203]. В области же рецептивных устно-речевых умений студентам необходимо заниматься аудированием текстов по специальности, развивая речевой слух, обеспечивающий понимание разных акцентов.

Содержащаяся во многих работах по контактной вариантологии английского языка рекомендация давать учащимся представление о вариативности его норм и прививать толерантность к ним, скорее всего, на неязыковых факультетах выполняется, но думается, что происходит это не столько благодаря сознательным усилиям преподавателей английского языка, сколько как реакция студентов на высокую научную активность и продуктивность ученых из Индии, Китая и некоторых других стран, пользующихся 'неканоническими' вариантами английского языка.

Однако региональные варианты английского языка не сводятся исключительно к фонетическому уровню. При этом необходимо учитывать, что если на лексическом уровне научного дискурса 'трансферционные следы родного языка' [Прошина 2015: 108] пользователей из внешнего и расширяющегося кругов вряд ли способны серьезно затруднить коммуникацию, то многочисленные в их речи отступления от норм грамматики стран внутреннего круга вызывают раздражение носителей других норм и нередко препятствуют пониманию. Тем не менее, эти отступления и нарушения, во многих случаях уже канонизированные как нормы того или иного варианта английского

языка стран внешнего круга, не только используются его носителями в устной научной речи, но и все чаще проникают на страницы авторитетных международных журналов, индексируемых в ведущих международных базах данных [Полубиченко 2022 б: 116–126]. То же относится и к стилистическим предпочтениям носителей вариантов внешнего и расширяющегося кругов, которые нередко вместо принятой среди британских и американских ученых логичной, четкой и сухой манеры научного письма избирают более цветистую и многословную стилистику [Полубиченко 2022 а: 162–171].

Парадигма World Englishes легитимизирует все эти отступления от традиционных норм английской научной речи, сложившихся в Великобритании, США и еще нескольких странах внутреннего круга, как проявления идентичности и культуры пользующихся английским языком других народов мира и требует их уважения и признания. Аналогичные процессы диверсификации норм, ведущие к плюрицентричности языка, наблюдаются также в немецком, испанском и других широко распространенных мировых языках, так что их надо признать естественными и даже закономерными. Тем не менее, это вряд ли может служить достаточным основанием для немедленного допуска норм всех разнообразных региональных и национальных вариантов английского языка даже стран внешнего, не говоря уже о расширяющемся, круга на страницы ведущих международных научных журналов, например, по естественным или точным наукам, читателей которых интересуют исключительно быстрота и точность извлечения из статьи новой интеллективной информации, а не культурно-языковая идентичность ее автора.

Представляется, что подход к решению обозначенного комплекса сложных и политически чувствительных вопросов должен быть осторожным и постепенным по примеру разработанной в свое время в Евросоюзе концепции 'Европы разных скоростей', в соответствии с которой каждая страна самостоятельно определяет степень своей интеграции в сообщество. Аналогичным образом, разумно ожидать, что признание плюрицентричности норм английского языка *в практике его использования* на международном уровне и, соответственно, *в практике преподавания* в национальных вузах произойдет не одномоментно, а постепенно и с разной скоростью: в гуманитарных и социальных науках, связанных с вопросами культуры и идентичности, вероятно, раньше, чем в точных, инженерных или есте-

ственных; для стилистического уровня языка легче, чем для грамматического; в рецептивных видах речевой деятельности скорее, чем в продуктивных, а для устной речи быстрее, чем для письменной.

Примерно в этом духе со свойственной ему прозорливостью высказался еще более 20 лет назад Дэвид Кристал, подчеркнув, что знакомить студентов с глобальным разнообразием вариантов английского языка, адаптированных к культурам использующих их народов, надо на аудировании и чтении как рецептивных видах речевой деятельности, в то время как язык науки и техники должен основываться на культурно нейтральном стандарте [Crystal 2001: 27].

Литература

Полубиченко Л.В. Английский как международный язык науки: вариативность, нормирование, стандартизация // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2022 а. – Том 19. – № 1. – С. 162–171.

Полубиченко Л.В. Английский язык для научно-публикационных целей в условиях плюрицентричности языка // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистик. – 2022 б. – № 1. – С. 116–126.

Прошина З.Г. Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. Семантика. – 2015. – № 1. – С. 105–117.

Сафонова В.В., Колесникова А.Н., Любимова А.А. Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 3. – С. 186–203.

Crystal David. Global Understanding for Global English // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4. – С. 13–28.

Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // English in the world: Teaching and learning the language and literatures. – Cambridge, 1985. – P. 11–30.

**Статья лингвокультурологического словаря как материал
для комплексного урока русского языка как иностранного**

*русский язык как иностранный, лингвокультурология,
учебная лексикография, лингвокультурологический словарь,
словарная статья, коммуникация в ситуации праздника*

Классификация словарей лингвокультурологического типа, разработанная Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юрковым, среди прочих включает культурологические словари, толковые словари с культурно-историческими комментариями, словари фразеологизмов и афоризмов, словари языка жестов и речевого этикета, отражающие важные стороны русского коммуникативного поведения [Зиновьева 2009: 220–222]. Все эти параметры объединяет лингвокультурологический словарь ‘Русские праздники’, разработанный нами в рамках научного исследования [Пяо Лисян 2021: 118–120; Пяо Лисян 2022: 241–246].

Словарь адресован китайским студентам, изучающим русский язык на уровне А2-В1, и может использоваться как учебное пособие на лингвокультурологически и коммуникативно ориентированных занятиях в очном и онлайн формате, как под руководством преподавателя, так и в рамках самостоятельной работы.

На материале статьи ‘День Учителя’ представим возможные приемы аудиторной работы со словарем при изучении коммуникативных тем ‘Школа’, ‘Университет’, ‘Образование в России’ и т.п.

Заголовок словарной статьи (‘День Учителя’) совпадает с темой занятия. Так же озаглавлен и основной текст темы. Он представляет собой культурно-историческую справку, открывающую словарную статью. Из текста учащиеся узнают, почему День Учителя отмечается 5 октября, в каком году его начали отмечать в России и как празднуют сейчас, какие интересные традиции праздника существуют в других странах, например, в Индии, Великобритании. Текст сопровождается кратким резюме на родном языке учащихся, списком новых слов и словосочетаний, важных для понимания текста, с их переводом на родной язык и семантизирующими фотоиллюстрациями. Преподава-

тель в зависимости от уровня подготовки группы и целей занятия может выбрать, как организовать работу с этой частью словарной статьи: 1) предложить текст для ознакомительного чтения без словаря и предварительной словарной работы и проконтролировать понимание по ключевым вопросам; 2) предложить текст для изучающего чтения с обращением к послетекстовому словарю или, при необходимости, к большому двуязычному словарю. Детализированные вопросы по содержанию текста могут стать прологом к беседе о профессии учителя и традициях профессионального праздника.

В следующей рубрике словарной статьи ('Праздничный речевой этикет') даются образцы более и менее официальных поздравлений учителей. Здесь студенты должны обратить внимание на формы обращения к учителю по имени и отчеству (в отличие от китайской культуры), на управление глаголов: *поздравлять/поздравить* кого с чем, *желать/пожелать* кому чего:

Дорогая Анна Павловна! Поздравляем Вас с Днем Учителя! Желаем здоровья, успехов во всех делах и обещаем быть хорошими учениками! Ваш 5-б.

Уважаемый Сергей Михайлович! Разрешите поздравить Вас с Днем Учителя! Примите мои самые добрые пожелания. Для меня Вы всегда будете примером доброты, справедливости и профессионализма. Ваш бывший ученик, директор завода 'Промстрой' Виталий Иванов.

Здесь будут уместны составленные по этим образцам языковые лексические упражнения на подстановку и отработка грамматических конструкций поздравления и пожелания.

Следующая рубрика словарной статьи – 'Праздничный дискурс' – включает разнообразные аутентичные материалы. В данном случае это медиаматериалы о введении нового праздника – Дня преподавателя высшей школы (19 ноября в честь дня рождения М.В. Ломоносова, основателя МГУ). А навыки коммуникативного поведения в ситуации праздника (это еще одна рубрика словарной статьи) отрабатываются уже применительно к вузовским реалиям, актуальным для студентов, – им предлагается составить письменные и устные поздравления их преподавателям, кураторам, работникам деканата, создать видеотропки с поздравлениями, обсудить с друзьями, какие подарки уместно подарить преподавателю, рассказать о том, как празднуют День Учителя у них на родине и конкретно – в их городе, в их школе. В этом студентам поможет следующая рубрика 'В родной

культуре', где даны основные сведения о праздновании Дня Учителя в Китае. Эту рубрику по итогам обсуждения студентам предлагается коллективно расширить.

И для завершения работы над темой в рубрике 'Веселые праздничные диалоги' представлены аутентичные юмористические тексты, которые в большинстве случаев требуют специального комментирования, т.к. отраженные в них анекдотические ситуации не типичны для китайской культуры и не вызывают смеховой реакции, например:

– *Маша, – просит учитель во время урока, – разбуди своего соседа по парте.*

– *А почему я? Это же Вы его усыпили.*

Таким образом, в ходе работы со словарной статьей на уроке русского языка учащиеся получают страноведческие сведения, пополняют свой лексический запас, отрабатывают грамматические навыки, совершенствуют умения всех видов речевой деятельности (тексты могут быть представлены и в аудиоформате) и готовятся к осуществлению реальной русскоязычной коммуникации в ситуации праздника с соблюдением всех этикетных норм, принятых в русской лингвокультуре. Все это позволяет охарактеризовать словарную статью представленного типа как многоаспектный комплекс лингвострановедчески и коммуникативно ориентированных учебных материалов.

Литература

Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: МИРС, 2009. – 291 с.

Пяо Лисян. Коммуникативное поведение русских: новогодние традиции в репрезентации китайским студентам / Л. Пяо // Инновационная наука. – 2021. – № 1. – С. 118–120.

Пяо Лисян. Особенности коммуникативного поведения русских в учебной репрезентации китайским студентам (лексикографический модуль курса лингвокультурологии) / Л. Пяо // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 1. – С. 241–246.

**Современные методы постановки произношения
в преподавании английского языка**

*сегментарные признаки, надсегментарные признаки,
подходы к обучению произношению*

Английский язык является наиболее распространенным языком, знание которого дает особую репутацию человеку. Именно правильность произношения делает наш язык понятным при общении для других. В этой статье особое внимание уделяется простым тактикам для тренировки произношения и стратегиям, которые могут быть полезны для его постановки.

Произношение – это есть то, как мы произносим или говорим на определенном языке. Если основной целью языка является общение, оно может осуществляться, прежде всего, посредством правильного произношения. Лингвисты установили значение произношения и разработали уникальный код, т.е. IPA (международный фонетический алфавит), для стандартизации произношения.

Правильное произношение повысит разборчивость нашей речи в дополнение к ее эффективности. Неправильное произношение может вызвать проблемы в устном общении, независимо от того, насколько хорошо говорящий владеет английской грамматикой и словарным запасом. В более раннее время лингвисты больше сосредотачивались на сегментарных особенностях. Однако в течение последних 25 лет они также концентрируются на надсегментарных аспектах тренировки произношения.

Трудности в обучении произношению:

- *Возраст,*
- *Степень восприятия,*
- *Влияние родного языка,*
- *Нет соответствия один-к-одному при переводе,*
- *Характер временного стресса.*

Произношение классифицируется по двум признакам:

- *Сегментные признаки,* которые включают только фонетические звуки, т.е. гласные и согласные.

– *Надсегментарные признаки*, включающие ударение, интонацию, высоту тона, ритм и т.д.

Раньше лингвисты больше обращали внимание на сегментарные характеристики. Но теперь, учитывая цели тренировки произношения, они придают равное значение и надсегментным функциям. Информация о каждой из этих способностей жизненно важна для понятного общения, так как сегментарные средства облегчают понимание фраз и предложений, а надсегментарные функции играют очень важную роль в устном общении.

Определение целей обучения произношению является наиболее важным аспектом преподавания иностранного языка. С фиксированной целью наши усилия могут быть более целенаправленными.

Цели обучения английскому произношению включают:

- *Повышение разборчивости речи,*
- *Уверенное общение,*
- *Понимание языка носителя.*

Селс-Мурсиа, Бринтон и Гудвин [Celce-Murcia 1996], предложили три подхода к обучению произношению:

Интуитивно-имитационный подход. Этот подход основан исключительно на интуиции и имитации. Предполагается, что изучающие второй язык способны хорошо слушать и имитировать без какого-либо целенаправленного разъяснения. Для этого метода требуются надежные источники, такие как аудиоклипы, аудиовизуальные средства, песни, стихотворения и многие другие.

Аналитико-лингвистический подход. Этот подход основан на аналитических способностях учащихся. При этом преподаватель дает информацию обо всех правилах языка, то есть о фонетических символах, образце ударения, о том, как произносить эти звуки, об органах, используемых для производства звуков, и т.д. Учащиеся анализируют эту информацию и пытаются соответствующим образом воспроизводить звуки.

Интегративный подход представляет собой интегрированный метод, ориентированный как на сегментарные, так и на надсегментарные функции, для улучшения лингвистических способностей учащихся, он также фокусируется на подражании, чтобы повысить разговорные компетенции (смесь как подражательных, так и аналитических).

Будучи преподавателями английского языка, мы используем различные стратегии на занятиях для тренировки произношения, которые включают в себя:

– *Естественный подход* к этой технике - новички в течение вводного периода открывают для себя язык. У них нет стресса для подражания; они просто слушают звуки без напряжения. Через некоторое время их просят повторить звуки по той же схеме. Эта техника очень похожа на технику естественного овладения языком. [Bruck & Genesee 1995: 22].

– *Метод фонетической транскрипции*. Это старинный и проверенный временем метод обучения произношению. Здесь новичкам L2 дается четкое описание стандартного фонетического алфавита и других правил произношения. Он требует от учеников разнообразного внимания, так как знакомство с новой информацией проходит не так гладко. Эта техника имеет одно преимущество: если учащийся однажды ознакомится с фонетической азбукой, он может анализировать произношение новых слов также с помощью обращения к широко распространенным словарям.

– *Метод минимальных пар*. Минимальные пары — это пары слов или фраз, которые отличаются только одним звуком. Таким образом, учитель заставляет учащихся понять основные закономерности каждого звука в изучаемом языке. Учитель выбирает слова, которые отличаются одним звуком, и эти слова постоянно отрабатываются в классе, чтобы они поняли разницу в звуках. Эти упражнения улучшают слуховое восприятие и устную речь. Например: ship - /ʃɪp/ & sheep - /ʃi:p/ Pen - /pen/ & Pan - /pæn/.

– *Упражнения на предложения* или контекстуализированные минимальные пары заставляют слушать предложения со словами, похожими по звучанию, но различающимися по смыслу, который они передают. Здесь студенты учатся через контекст. Например. Are you the least in the list? /ɑ:(r) ju: ðə li:st in ðə list/?

– *Визуальное подкрепление*. Это безмолвный способ обучения произношению. В этом методе используются диаграммы слов, цветные палочки, картинки, звуковые диаграммы и т.д.; для повышения степени восприятия учащихся. Учитель общается в основном с помощью жестов и позволяет ученикам больше говорить в классе. Этот метод больше подходит для взрослых учащихся, чем упражнения и стихи, которые больше подходят для детей. Звуковые диаграммы готовятся путем размещения гласных вверху и согласных внизу, разделенных линией. Среди гласных монофтонги представлены одним цветом, а дифтонги — двумя цветами. Это позволяет читателю легко

идентифицировать звуки. Образцы ударения могут быть легко поняты учащимися, если подготовить таблицу с отмеченными ударными слогами. Обычно ударные звуки обозначаются точкой под ними или ударные слоги пишутся с большой буквы.

– *Упражнения со сдвигом гласных и ударением.* Упражнения со сдвигом гласных и ударения помогают учащимся говорить более правильно. Например, rid /rid/, read /ri:d/ – сдвиг гласных, present/'present/, present /pre'sent/ – сдвиг ударения. Во втором примере представлено как сдвиг гласных, так и сдвиг ударения.

– *Скороговорки.* В английском языке есть много скороговорок, которые помогают изучающим L2 улучшить понимание языка, а также произношение [Самые]. Воспроизводя эти скороговорки, они привыкают к звуковым моделям изучаемого языка. Например: Thirty three thousand people think that this Thursday is their thirtieth birthday.

– *Чтение вслух* – это метод, при котором учащимся предлагается прочитать отрывок или стихотворение с правильной интонацией и ударением. Это дает учителю возможность исправлять учеников прямо в классе. Немедленная коррекция предотвращает формирование у учащихся ложных представлений о произношении.

– *Записи.* При этом учащиеся просят прослушать аудиоклипы и записать собственное произношение. Учащиеся могут слушать свой голос, узнавать свои ошибки и имеют возможность исправиться [Chen 2007]. Именно через произношение мы озвучиваем и сообщаем мысли миру. Для лучшего произношения учащиеся должны иметь адекватные знания о сегментарных и надсегментарных элементах произношения. Специалисты должны разработать учебную программу, которая уравнивает оба этих элемента. В зависимости от характера учеников учителя должны использовать свою способность различать, чтобы выбрать наиболее подходящий метод или технику для улучшения произношения своих подопечных. Метод аудиозаписи больше всего подходит для этой цели, так как при этом они могут слушать носителей языка и свои собственные голоса и самостоятельно проследить разницу в произношении между ними.

Таким образом, мы можем добиться идеального произношения, практикуя все эти методы.

Литература

Самые эффективные скороговорки на английском языке. – URL: <https://englandlearn.com/words/skorogovorki> (дата обращения: 20.09.2022).

Bruck M. & Genesee G. Phonological awareness in young second language learners // Journal of Child Language. – 22. – 1995.

Chen C.F. Computer assisted language learning and teaching, 2007. – URL: <http://www.nkfust.edu.tw/nemchen/CALL/> (accessed: 20.04.2007).

Celce-Murcia M., Brinton D.M. & Goodwin J.M. Teaching pronunciation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Лексический и лингвокультурный минимумы в системе обучения РКИ: проблема соотношения

лингвокультурный минимум, лексический минимум, инофон

В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) преподаватели неизбежно сталкиваются с проблемой отбора материала, необходимого для формирования социокультурной компетенции инофонов, — лингвокультурного минимума. Под лингвокультурным минимумом вслед за О.К. Ансимовой понимаем ‘список слов, обладающих лингвокультурной ценностью, отличной от нуля (лингвокультурных единиц), и подлежащих обязательному усвоению на определенном этапе изучения неродного языка’ [Ансимова 2014: 136].

В настоящее время существуют два авторитетных учебных словаря, содержащих лингвокультурный минимум для инофонов: 1) лингвострановедческий словарь ‘Россия’ [Россия 2022] (статьи адаптированы для уровней А1-А2, В1-В2 и С1-С2) и словарь лингвокультурной грамотности ‘Ключ к русской культуре’ О.К. Ансимовой [Ансимова 2020] (рассчитан на уровни подготовки В1-В2). Несмотря на общность адресата, количество статей и их содержание существенно отличается. Так, в словаре ‘Ключ к русской культуре’ содержится чуть больше 200 статей, в словаре ‘Россия’ — почти 500. Это говорит о невозможности однозначного определения лингвокультурной ценности той или иной единицы.

Термин ‘лингвокультурная ценность’ предложен О.К. Ансимовой: ‘Единицы, в лексическом значении которых присутствует культурный компонент, обладают лингвокультурной ценностью, отличной от нуля (например, *Митрофанушка, хоровод, квас*). Если культурного компонента нет, то лингвокультурная ценность слова равна нулю (например, *автомобиль, ваза, карта*)’ [Ансимова 2013: 5].

Мы задались вопросом, какой лингвокультурной ценностью обладают слова, входящие в лексический минимум первого сертификационного уровня (общее владение, далее – В1), и проявляется ли их лингвокультурный фон в учебниках и учебных пособиях по РКИ.

Лексический минимум уровня В1 включает нейтральную, стилистически немаркированную, частотную, обладающую семантической ценностью и высокой словообразовательной способностью лексику, необходимую для реализации коммуникативных намерений при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах [Лексический минимум 2004: 5].

Таким образом, в минимум не входит лексика, непосредственно маркирующая русскую культуру. Для проверки этой гипотезы мы сопоставили словник лингвострановедческого словаря 'Россия' и лексического минимума уровня В1, а затем выявили контекст употребления единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, в учебниках по РКИ.

Итак, из 2300 слов, входящих в лексический минимум уровня В1 [Лексический минимум 2004], 66 слов фигурируют в качестве заголовочных в лингвострановедческом словаре: *армия, берёза, борщ, весна, водка, волк, господин, госпожа, гражданин, гражданка, дача, двор, деревня, дорога, душа, ёлка, закуска, заяц, зима, золото, капуста, картошка, каша, квартира, копейка, корова, кот, кошка, кремль, крестьянин, курица, лес, лето, лошадь, лук, медведь, молоко, огурец, осень, паспорт, пирог, поле, профессор, рабочий, рубаха, рубль, русские, самовар, север, серебро, Сибирь, снег, собака, собор, соль, товарищ, хлеб, храм, царь, церковь, чай, четвёрка, шапка, школа, щи, яблоко.*

В настоящей статье мы опишем результаты контекстуального анализа лексемы *ёлка*. Поскольку слово включено в лексический минимум уже на базовом уровне (далее – А2), материалом анализа стали учебные комплексы и учебные пособия по РКИ уровней А2 (4 учебника) и В1 (3 учебника), из которых методом сплошной выборки мы отобрали все случаи употребления лексемы.

В лингвострановедческом словаре 'Россия' даны две статьи, толкующие значение слова *ёлка*: *ёлка* как хвойное дерево ('разговорное наименование вечнозелёного хвойного дерева семейства сосновых, с кроной в форме конуса и длинными шишками. То же, что ель' [Ёлка 2022]) и *ёлка* как праздник ('Детский новогодний праздник') [Ёлка (праздник) 2022]. Семантическая связь между ними не демонстрируется, слова позиционируются как омонимы. В обоих значениях слово тематически связано с празднованием Нового года и Рождества, а ключевые слова в статьях – *Новый год, Рождество, украшать, наряжать, звезда.*

Анализ учебных пособий выявил преимущественное употребление слова ёлка в значении 'новогоднее дерево' и 'детский праздник'. Приведем примеры:

Перед Новым годом дети украшают ёлку [Антонова 2009: 155].

Традиция праздновать Новый год зимой и украшать ёлку появилась при Петре I.

Её отец Аркадий Николаевич любил, чтобы ёлка получалась на славу, и приглашал на вечер оркестр Рябова. --- Под громкие звуки марша из 'Фауста' гости пошли к ёлке [Миллер 2011: 159].

В январе в Кремле проводят новогодние ёлки для детей.

В значении 'хвойное дерево' слово используется лишь однажды. Лингвокультурный контекст употребления слова отсутствует, следовательно, лингвокультурная ценность слова равна нулю. *Ну, например, я знаю, что только в Туле делают настоящие пряники. Их форма разная: сердце, птица, дом, ёлка. Они очень-очень вкусные!* [Нахабина 2015: 145].

Кроме того, мы встретили два примера употребления единицы с лингвокультурным фоном, но вне контекста празднования Нового года и Рождества. В обоих случаях лексема употреблена в составе идиоматического выражения: *Но ведь хочется-то другого: влезть на ёлку и не уколоться, верно? И детей родить, и карьеру сделать.* [Скороходов 2003: 125]; *Виктор, я хочу пригласить Марту в ресторан. Ты не знаешь, в каком ресторане можно хорошо и недорого поужинать? - В ресторане 'Ёлки-палки' на Тверской улице.* [Антонова 2009: 23]

Таким образом, слово ёлка, использованное в учебных пособиях уровней А2 и В1 порядка 20 раз, в подавляющем большинстве случаев обладает лингвокультурной ценностью, поскольку употребляется в соответствующем контексте. Слово может обладать лингвокультурной ценностью и в иных контекстах, но частотность таких случаев значительно ниже. Наименее употребительным оказалось непосредственное значение слова, не обусловленное контекстом, а значит, не имеющее лингвокультурной ценности.

Литература

Ансимова О.К. Лексикографическая интерпретация лингвокультурных единиц: модель словаря лингвокультурной грамотности (для изучающих русский язык как иностранный / неродной): автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. К. Ансимова. – Томск, 2013. 25 с.

Ансимова О.К. Лингвокультурный минимум, или что должен знать иностранец в России / О.К. Ансимова // Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 09–10 июля 2015 г. – Нижний Новгород, 2014. – С. 134–141.

Ансимова О.К. Ключ к русской культуре: словарь лингвокультурной грамотности / О.К. Ансимова. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. –248 с.

Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.

Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый сертификационный уровень) В 2 ч. / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб.: Златоуст, 2014.

Ёлка (праздник) // Лингвострановедческий словарь 'Россия'. – URL: [https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=%D0%81%D0%BB%D0%BA%D0%B0_\(%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA\)/B1-B2](https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=%D0%81%D0%BB%D0%BA%D0%B0_(%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA)/B1-B2) (дата обращения: 29.10.2022).

Ёлка // Лингвострановедческий словарь 'Россия'. – URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=%D0%81%D0%BB%D0%BA%D0%B0/B1-B2> (дата обращения: 29.10.2022).

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – 2-е изд. – М.-СПб: ЦМО МГУ Златоуст, 2004. – 116 с.

Лингвострановедческий словарь 'Россия'. – URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%83%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C:%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D1%8C_%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA (дата обращения: 29.10.2022).

Нахабина М.М., Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень / В.Е. Антонова, И.И. Жабоклицкая и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015. – 336 с.

Скороходов Л.Ю. Окно в Россию: учеб. пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа / Л.Ю. Скороходов, О.В. Хорохордина. – В 2 ч. – Ч. 1. – СПб.: Златоуст, 2003. – 191 с.

Ступени адаптации иностранных лексических заимствований в сфере транспортных технологий

*адаптация, заимствование, лексический, неологизм, процесс,
термин*

Процесс заимствования иноязычной лексики – это длительный процесс, который включает ряд этапов и стадий, необходимых для приобретения иноязычным структурным элементом морфемных свойств в языке-реципиенте.

Как известно, лексику иноязычного происхождения по степени освоения делят на две разновидности:

- 1) заимствованные слова – иноязычные слова, которые полностью усвоены языком;
- 2) собственно иноязычные слова – лексемы, не усвоенные языком полностью.

Следует отметить, что единицы второго типа люди, говорящие на родном языке, осознают как чужеродные, потому что такие слова сохраняют признаки своего происхождения.

Лексику, находящуюся на этих двух этапах, называют ‘заимствованная лексика’ [Толковый 2014: 10].

В методической литературе употребляют такие термины как: ‘неологизм’, ‘лексическая инновация’, ‘неолексема’ как абсолютные синонимы. В составе лексических инноваций выделяют новообразования, то есть новые производные слова, неозаимствования, – другими словами, новые заимствования и неосемантизмы – это, по существу, новые значения слов [Дьяков 2001: 64].

Для заимствованных слов используют еще понятие ‘усвоение’. Это термин, отражающий характер абсорбции заимствований, их разнообразное поведение в новом лингвистическом окружении [Дьяков 2003: 38].

Поскольку вопрос заимствования достаточно сложен, некоторые лингвисты рассматривают несколько этапов проникновения лексики в язык-реципиент, отличающихся определенными чертами. В начале

этого процесса выделяются только повторяющиеся отрезки в определенных словах. К примеру, в наше время это происходит с английским суффиксом -инг (лизинг, маркетинг, холдинг). Следует отметить, что в данный период он не сформировался как полноценный суффикс.

На следующем этапе структурный элемент начинает оформляться как самостоятельная морфема в речи-реципиенте и осознается в новом языке с точки зрения его состава и структуры. Причем, такие элементы не получили широкого распространения, но их словообразовательная модель уже ясно осознается. Например, четкое значение получил иноязычный элемент авто- (автоблокировка, автодрезина, автосцепка, автоскрепер).

На третьем этапе продолжается распространение применения иноязычной морфемы. Так называемая четвертая и пятая степень усвоения морфемы характеризуются словообразовательным поведением с последующим закреплением своей позиции в системе языка-реципиента, например, это произошло с элементом макро- (макрокоррозия, макронеоднородность, макрополость).

И, наконец, на последнем этапе словообразовательная активность элемента растет, присоединяя к себе большое количество оснований, и таким способом образуются новые слова, иногда расширяя значение заимствованного элемента. Например, суффикс -ист держится в русском языке достаточно крепкой и чрезвычайно производительной словообразовательной единицей (машинист, бульдозерист, телеграфист). В результате иноязычные слова окончательно ассимилируются в русском языке и распространяются в разных языковых сферах [Сологуб 2003: 130].

Анализируя процесс заимствования, результатом которого является продолжительное историческое взаимодействие языков, мы бы хотели подчеркнуть, что заслуживает внимания и другой подход к количеству этапов заимствования, где выделяется три этапа ассимиляции заимствований [Лотте 1982: 32]. Мы поддерживаем это мнение, поскольку такая позиция четко характеризует стадии усвоения английских заимствований в русском языке железнодорожной транспортной сферы.

Из этого следует, что нужно подробно рассмотреть все черты, присущие каждому этапу процесса заимствования, которые и отражают результат развития иностранных слов в русском языке транспортной отрасли. На наш взгляд, слова первого – начального этапа – это неологизмы или термины; иноязычные слова отнесем ко второму,

углубленному, этапу и, наконец, слова третьего этапа – этапа полного усвоения – это те слова-заимствования, которые уже можно найти в обычных толковых словарях.

С помощью трехэтапной классификации иностранных слов мы можем установить функциональную разницу между ними. Но, вообще говоря, все эти термины означают фактически стороны одного и того же явления – процесса заимствования. Перечень этих дифференциальных признаков позволяет определить степень адаптации каждого конкретного иноязычного заимствования и, как результат, выяснить, целесообразно ли это заимствование или нет.

Основным фактором, определяющим степень лексического освоения, является распространенность заимствованного слова среди носителей речи-реципиента, то есть его функционирование.

Первый этап – начальный, и его называют этапом использования или проникновения заимствований в язык-реципиент. На этом этапе слово появляется эпизодически, часто сохраняет иноязычное написание и еще относится к языковому миру языка источника. Иногда некоторые слова становятся варваризмами и отвергаются речевой системой. Лексика, которую мы относим к первому этапу – это те иноязычные слова, которые полностью на языке не усвоены, и это чувствуют рядовые говорящие, причем легко догадаться, что степень усвоения, а скорее, не усвоения, отчетливо проявляется на уровне семантики – это прежде всего нечеткость значения, то есть слово непонятно для большинства носителей языка.

Итак, к первому этапу мы относим, по существу, термины, которые могут быть понятны только для специалистов: берма, габион, штраба, фидер.

На втором – углубленном этапе заимствованное слово используется многими членами речевого коллектива. Оно включается в лексико-семантическую систему, используется все чаще, хотя и чувствуется его чужеродность: лубрикатор, тендер, фальц.

Проникая прежде всего в состав специальной лексики и терминологии, для обозначения особенностей железнодорожного транспорта, иноязычные слова со временем, в связи с обретением ими популярности, усваиваются всеми носителями. Это постепенно превращает их в заимствованные слова третьего этапа: грейдер, копер, тамбур, цистерна.

Итак, мы пришли к следующим выводам:

- проблема относительно определения степени освоения иноязычного заимствования в русском языке остается актуальной;
- принцип определения принадлежности слова к определенному этапу с помощью лингвистических признаков считается наиболее совершенным;
- процесс освоения иноязычных заимствований на разных уровнях языковой системы проходит неравномерно.

Литература

Дьяков А.И. Деривационная интеграция англицизмов в русском языке конца XX века в функциональном аспекте: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 'Русский язык' / А.И. Дьяков. – Новосибирск, 2001. – 291 с.

Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 35–43.

Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982. – 146 с. – С. 29–37.

Сологуб О.П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке. Наука. Университет. 2002. Материалы Третьей научной конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 130–134.

Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения под ред. Г.Н. Складчиковой. Коллективная монография. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ГУ, 2014. – 325 с.

Русинова Екатерина Сергеевна
Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Додролюбова
УДК 372.881.1

Функциональная грамотность на уроках английского языка

*функциональная грамотность, английский язык, методы
обучения, формирование навыков*

Сегодня все больше и больше отводится роль английскому, как языку общения, это происходит и потому, что развивается международная экономическая, научная, социальная, культурная связи. У родителей и детей, да и общества в целом, нет вопроса о необходимости изучения иностранного языка. Повседневная жизнь диктует свои условия и одно из ее составляющих – это общение, как формальное, так и неформальное на языке. Более того, открытые границы позволяют путешествовать, изучать мир и культуру разных стран, но в тоже время не забывать и попозировать свою.

Первостепенно, исходя из реалий времени, мы видим, что главное на языковых уроках – это формирование навыка общения, объяснения и применения знаний, полученных на уроках, в повседневной жизни. Опираясь на это – мы можем говорить о том, что учитель иностранных языков работает по всем направлениям формирования функциональной грамотности.

Функциональная грамотность – один из основных векторов развития в процессе образования сегодня. Функционально грамотная личность способна использовать все приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Следовательно, мы можем выявить проблематику: что нужно выделить в работе на уроке для формирования функциональной грамотности у учащихся.

Существуют разнообразные способы для достижения ФГ в образовательном процессе. Но главная составляющая, конечно, это заинтересованность учеников и учителя. Можно выделить несколько особенностей заданий для формирования функциональной грамотности:

- задача, поставленная вне предметной области и решаемая с помощью предметных знаний;
- в каждом из заданий описывается жизненная ситуация;
- контекст заданий близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни;
- ситуация требует осознанного выбора модели поведения;
- вопросы изложены простым и ясным языком;
- используются иллюстрации, таблицы, схемы, диаграммы.

Выделяют следующие направления формирования функциональной грамотности: математическая грамотность; финансовая грамотность; естественнонаучная грамотность; глобальные компетенции; креативное мышление; читательская грамотность.

Чтобы понимать, как работать в тренде времени можно проанализировать стандартный учебник по английскому языку в общеобразовательной школе и убедиться в том, что все направления могут быть сформированы с использованием упражнений.

Если мы говорим о математической грамотности, то уже на первых уроках начальной школы или 5 класса, где идет повторение количественных и порядковых числительных, мы можем ее формировать, предлагая ребятам на языке решать простые примеры вычитания, умножения и других действий [Spotlight 2019: 20]. Финансовая грамотность – способность управлять своими доходами и расходами, принимать правильные решения по распределению денежных средств. На уроках английского языка в 6 классе ребята работают с подобным материалом.

Работая в диалоге, выполняя упражнение, они реализуют задачу формирования финансовой грамотности, обсуждая, какой подарок купить своему другу, по какой цене и его необходимость [Spotlight 2019: 62].

При формировании естественнонаучной грамотности следует рассмотреть три уровня ситуации: личностная (связанная с самим учащимся, его семьей, друзьями); местная/национальная (связанная с проблемами данной местности или страны); глобальная (когда рассматриваются явления, происходящие в различных уголках мира). Можно выделить следующие тематические области, в контексте которых реализуется естественнонаучная грамотность: здоровый образ жизни; жизненные ресурсы; окружающая среда; проблемы природы; современные гаджеты и

развитие технологий. Каждую ситуацию и проблему можно рассматривать на 3х уровнях [Spotlight 2019: 66].

Глобальные компетенции – многозадачная цель, которая преследуется на протяжении всего времени. Личность, которая может изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия.

В учебниках большая роль отводится глобальным проблемам, в основном задание на чтение ориентировано на эти вопросы [Spotlight 2019: 78].

Креативное мышление – это новый компонент функциональной грамотности. Основным источником развития личности – умение размышлять. Способность к креативному мышлению базируется на знаниях и опыте и может быть предметом целенаправленного формирования.

Таким образом, нам важно сделать акцент на ‘малой’ ежедневной, бытовой креативности, а не на ярко выраженном таланте. Важно предлагать задания, которые могут постепенно стимулировать привычку креативно мыслить и отзываться на проблемы. Креативное мышление свойственно каждому ребенку. Важно его не заглушить, а поддерживать и развивать. Самый большой спектр возможностей для развития творческого потенциала учащихся у раздела Portfolio. Учащимся предлагается создавать презентации, доклады, постеры, альбомы, коллажи [Spotlight 2019: 89].

Читательская грамотность, на мой взгляд, – основное умение. Любое задание или жизненная ситуация основывается на этом умении. Работая с текстом, не всегда можно выделить ключевые слова и определить главную мысль текста, и, как следствие, подобрать к этому тексту заголовок. Учащиеся не умеют читать диаграммы и интерпретировать информацию, данную в таблицах, то есть они не в состоянии перенести знания и умения из одной области в другую. Поскольку одной из главных составляющих преподавания иностранного языка является заинтересованность обучающихся, на уроках при работе с текстом можно использовать современную педагогическую технологию, которая сделает урок интересным, это технология развития критического мышления через чтение, а также

письмо. Благодаря этой технологии работа с текстом предполагает большой спектр заданий:

- работа с синонимами и антонимами;
- работа с перифразом с использованием активной грамматики или лексики;
- работа с основной мыслью текста или с заголовком;
- работа с жанром текста;
- работа с пересказом от 1 или 3 лица;
- работа с героями текста.

Опираясь на большое разнообразие работы с текстом и понимая, что этому заданию можно отвести большую часть урока, мы можем говорить, что данный аспект развивается в первую очередь. Однако не стоит забывать о том, что, читая текст, мы должны делать акцент на общение. Только в этом случае мы реализуем основную коммуникативную задачу.

Подводя итог, мы можем говорить о том, что ценность использования заданий, основанных на функциональной грамотности, способствует повышению мотивации учащихся, так как уроки становятся интереснее и приближены к реальным ситуациям. Расширяется кругозор, развиваются творческие способности учащихся, происходит осознание ценностей современного мира – всё это необходимо для гармоничного развития личности и дальнейшего взаимодействия с обществом.

Литература

Нурмуратова К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-kak-osnova-razvitiya-garmonichnoy-lichnosti-v-sovremennyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 30.09.2022).

Spotlight 5. Teacher's book. Английский в фокусе 5 класс. Книга для учителя / Ю.Е. Ваулина, Дули Дженни, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2019. – 190 с.

**Рыбакова Мария Владимировна,
Хорошавина Алла Геннадьевна,**
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
УДК 378

Условия повышения эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному (из опыта работы)

*русский язык как иностранный, стандарт,
условия эффективности обучения*

Процесс обучения РКИ, безусловно, специфичен. Размышления над условиями, обеспечивающими его эффективность, необходимо начинать с анализа того факта, с гражданами какой страны предстоит работать преподавателям.

Как показал опыт нашей работы, для студентов из некоторых стран категорически необходимо проведение вводной лекции, в которой будет охарактеризован процесс обучения в России. В подобной лекции должны быть раскрыты такие характеристики российского образования, как стандартизированность, поэтапность процесса обучения, способы и порядок аттестации студентов, обязательность систематической самостоятельной работы (выполнение домашних заданий), система оценивания работы обучающихся.

Вводная лекция необходима, т.к. в некоторых странах процесс обучения носит вариативный характер: преподавателю предоставляется возможность, исходя из личных предпочтений, уделять более пристальное внимание отдельным темам, другие же – изучать обзорно. Также переход обучающегося от одного этапа к следующему осуществляется не на основе аттестации студента (успешная сдача экзамена, контрольной точки), а по истечении определенного времени или по достижении обучаемым определенного возраста, что, безусловно, негативно отражается на эффективности процесса усвоения учебного материала, ибо к более высокому уровню обучения может быть допущен студент, имеющий пробелы в знаниях из предыдущего этапа. Иногда разъяснение принципа поэтапности обучения в России рекомендуется дать не только студентам-иностранцам, но и их родителям, ибо они зачастую являются заказчиками, оплачивающими обучение.

С целью информирования родителей обучающихся иностранных граждан в КИУ регулярно проводятся родительские собрания с использованием системы MS Teams.

Следующим условием повышения эффективности процесса обучения РКИ, на которое нужно обратить внимание, является подготовка инструкций для преподавателей, работающих с иностранными гражданами, и для студентов-иностранцев. В этих инструкциях оговариваются

для преподавателей:

- правила учета успеваемости группы, посещаемости, опозданий,
- строгое следование календарно-тематическому плану, разработанному для данной учебной группы,
- образец составления характеристики на студента перед каждым этапом экзамена,
- сроки проверки выполнения домашнего задания (ежедневно),
- этикетные нормы продуктивного профессионального контакта со студентами из определенной страны или региона мира,
- формирование у студентов-иностранцев поведенческих установок, социально одобряемых в Российском обществе, для обеспечения эффективной культурной адаптации в период обучения,
- правила размещения в сети интернет-контента образовательного характера (через службу внешнего продвижения вуза),
- образцы докладных и служебных записок,
- правила работы с иностранными гражданами в режиме дистанционного обучения;

для студентов-иностранцев:

- правила посещения университета, соблюдение дисциплины,
- правила поведения на занятиях,
- правила работы на занятиях и подготовки домашних заданий,
- правила работы на экзаменах.

Одним из важных условий эффективного процесса обучения РКИ является также рассмотрение вопроса использования родного для иностранного гражданина языка или языка-посредника. Опыт нашей работы показывает, что допустимо использовать 'командные' фразы, лингвистические термины на родном языке обучающегося в следующих процентных соотношениях:

- 1–3 неделя обучения – 40%
- 3–5 неделя обучения - 30%
- 6–8 неделя обучения – 20%
- 9 неделя – 10 % и менее.

При этом категорически запрещается использование языка-посредника (например, использование английского языка для испаноязычных студентов), т.к. двойной переводческий процесс снижает эффективность и темп обучения, тормозит когнитивные процессы обучаемых.

На первых этапах большое внимание необходимо уделять русской графике и выработке навыка слитного письма. Этот навык необходим для дальнейшего успешного обучения в вузе, т.к. студенту придется писать лекции в быстром темпе, а это может обеспечить только слитное письмо.

С дидактической точки зрения архиважное значение имеет соблюдение следующего условия в процессе обучения РКИ: активизация на каждом занятии всех видов речевой деятельности: говорения, письма, аудирования, чтения и изучения лексики и грамматики. Это обеспечивает синтетическое усвоение языка. Процесс разделения занятий по видам речевой деятельности (за одним преподавателем закрепляется аудирование, за другим – письмо и т.д.) не дает студенту полноценной возможности комплексно усваивать язык.

Аттестация студентов проводится по стандартам РКИ при помощи закрытых тестовых материалов соответствующего уровня (А1, А2, В1 и т. д.) [Государственный стандарт 2006: 3]. Это позволяет обеспечивать объективность оценивания уровня знаний. Аттестацию проводят сертифицированные тесторы, имеющие государственный сертификат (РУДН и МГУ г. Москва) [Тимирясова 2015: 203]. Экзамен принимает преподаватель, который не вел занятия в данной группе.

Одной из актуальных проблем процесса обучения РКИ в масштабах России является отсутствие единых стандартов овладения русским языком как иностранным для приема иностранных граждан в российские вузы и колледжи. Не все вузы аттестуют студентов по тестам государственного образца, многие разрабатывают свои материалы для экзамена, в результате мы можем получить для обучения в вузе или колледже студента, знания которого не соответствуют уровню В1, утвержденному стандартами РКИ. Это в значительной степени затруднит процесс обучения такого студента по выбранному им направлению. Для регулирования такой ситуации, обеспечения

иностранным студентам одинаково приемлемых условий обучения на этапе овладения специальностью требуется инициатива на законодательном уровне, которая будет предусматривать предоставление иностранным гражданином при поступлении в российский вуз сертификата государственного образца о владении русским языком как иностранным на первом сертификационном уровне (B1).

Литература

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. – Изд. второе, исправл. и доп. – М.-СПб, Златоуст, 2006. – 175 с.

Тимирясова А.В. Комплексный экзамен в Институте экономики, управления и права (г. Казань) в условиях активизации миграционных потоков в Республике Татарстан: первые итоги, проблемы и перспективы их решения / А.В. Тимирясова, Л.И. Озтюрк, О.М. Васильева, М.В. Рыбакова // Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации. Сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.Н. Денисенко. – М., Изд-во РУДН, 2015. – 312 с.

Саитова Кристина Александровна
Башкирский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации
УДК 1174

Компетентностный подход при дистанционном обучении РКИ

*дистанционное обучение, компетентностный подход,
компетенция, русский язык как иностранный*

С приходом пандемии коронавирусной инфекции дистанционное обучение стало вынужденной формой обучения. Развитие ЭОС для обеспечения образовательного процесса в предыдущие годы облегчило его осуществление, но не помогло избежать определенных трудностей. В данной статье рассматривается опыт реализации компетентностного подхода в условиях дистанционного образования на занятиях русского языка как иностранного.

Компетентностный подход определяется как комплекс принципов поиска целей образования, выбора содержания образования, организации образовательного процесса и контроля результата обучения, ориентированный на подготовку конкурентоспособного специалиста [Репина 2017: 24].

В компетентностном подходе выделяются два основных понятия: компетенция и компетентность. Наиболее общее понятие компетенции сводится к её пониманию как нормативного требования к образовательной подготовке обучаемого, которое включает в себя совокупность знаний, умений, навыков, опыта деятельности, необходимых для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере [Хуторской 2003: 58–64]. В свою очередь, компетентность осуществляется через сформированные компетенции, которые позволяют эффективно выполнять определённую деятельность. Если компетентность различна для каждого вида деятельности, то компетенции могут быть частью разных компетентностей [Ульянина 2018: 139].

Компетентностный подход отличается от традиционного подхода акцентом на практику, продуктивным характером обучения, большей степенью самостоятельной работы обучающихся и своими методами оценивания [Магомаев 2019: 65–66].

Дистанционное обучение в БГМУ было организовано на базе Учебного портала БГМУ и программы Microsoft Teams. Учебный портал

БГМУ предоставляет обучающимся информацию об изучаемой дисциплине, ожидаемых результатах, содержит методические рекомендации по её освоению при аудиторной и внеаудиторной работе. Это позволяет обучающимся сформировать общее представление о ней.

Образовательный процесс в виде лекций и практических занятий продолжался в Microsoft Teams. В программе возможно создание учебных классов для поддержания связи обучающихся с преподавателем, получения основных и дополнительных материалов для обучения и выполнения заданий. Функционал программы Teams позволяет создавать хранилище текстовых, аудио и видеоматериалов в секции 'Файлы' в структурированном виде для проведения занятий по методике перевернутого класса или повторения материала.

Формирование универсальной компетенции, направленной на коммуникацию, системное и критическое мышление, через взаимодействие обучающихся в условиях смоделированной ситуации бытового, академического и профессионального общения было обеспечено использованием виртуальных комнат для проведения дискуссий с противоположным мнением. Преподаватель мог контролировать и направлять обучающихся в процессе подготовки, присоединившись к команде. Виртуальные комнаты также использовались для проведения устного контроля.

Самостоятельная работа студентов и ее контроль были организованы в секции 'Задания' с использованием разного типа материалов, в том числе и в тестовой форме. По завершению тестового контроля в Microsoft Forms выводится общий результат группы в процентном содержании по каждому заданию для проведения анализа усвоения материала и его последующей коррекции. Возможность персонализированного комментария работы обучающегося позволила осуществлять связанный с компетентностным подходом лично-ориентированный подход.

Широкое использование интерактивных онлайн-ресурсов на уроках РКИ при дистанционном обучении позволяет создать новую телекоммуникационную среду для изучения языка [Гумерова, Кудрявцева, Чусова 2022: 74]. Применение игровых технологий помогает в реализации коммуникативного потенциала и активизации речевой деятельности [Петросян 2020: 216]. Обучающимся были предложены разнообразные лексико-грамматические и коммуникативные задания на интерактивных платформах LearningApps и Wordwall, настольные

онлайн-игры на платформе Flippity. Для освоения и закрепления лексического материала использовалась платформа Quizlet. Для коллективной работы была задействована интерактивная онлайн-доска Jamboard с функцией выгрузки содержимого в файле формата pdf.

Культурно-научные мероприятия помогают повышению мотивации, формированию вторичной языковой личности иностранных студентов, их адаптации и интеграции в российское общество, с чем в тесной связи происходит формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций [Линник, Фаршатов 2020: 92]. В связи с этим в дистанционном и смешанном форматах проводились такие мероприятия, как: олимпиада по русскому языку как иностранному Нижневолжского кластера, образовательные студенческие форумы, фестивали языков, поэтические вечера.

Для повышения качества обучения преподавателями русского языка как иностранного было проведено исследование проблем дистанционного образования, с которыми столкнулись иностранные студенты 1-5 курсов разных направлений подготовки. Подробнее с результатами исследования можно ознакомиться в статье 'Выявление проблем дистанционного обучения на основе опроса иностранных студентов-медиков' [Гумерова, Саитова, Чусова 2021].

Таким образом, активное использование интерактивных ресурсов и информационных технологий помимо существующей ЭОС на занятиях русского языка как иностранного значительно помогло в реализации компетентностного подхода при дистанционном образовании. Разнообразие электронных материалов не только поддерживало мотивацию обучающихся, но и позволяло создать условия для самостоятельного познания и развития. Немаловажным фактором для формирования личностных качеств обучающихся и их самореализации стало проведение научно-культурных мероприятий и мероприятий, направленных на оценку возникающих трудностей в процессе обучения.

Литература

Гумерова А. М., Кудрявцева З. Г., Чусова К. В. Использование Quizlet и телеграм-ботов для изучения русского языка как иностранного / А. М. Гумерова, З. Г. Кудрявцева, К. В. Чусова // Языки в диалоге культур. Проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве: материалы V Всероссийской научно-практической конференции

с международным участием. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2022. – С. 74–77.

Гумерова А. М., Саитова К. А., Чусова К. В. Выявление проблем дистанционного обучения на основе опроса иностранных студентов-медиков / А. М. Гумерова, К. А. Саитова, К. В. Чусова // Традиции и перспективы науки XXI века. Материалы X Всероссийской научно-практической (педагогической) конференции. – Тамбов: Издательский дом 'Державинский', 2021. – С. 24–28. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45640008_80148751.pdf. (дата обращения: 15.09.2022).

Линник Л. А., Фаршатов Р. С. Особенности формирования вторичной языковой личности у иностранных обучающихся медицинского вуза / Л. А. Линник, Р. С. Фаршатов // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25. – 1. – С. 91–93. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44366509_75357339.pdf. (дата обращения: 15.09.2022).

Магомаев Т. Р. Адаптация дистанционного обучения к компетентностному подходу в высшей школе / Т. Р. Магомаев // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2019. – Т. 15. – № 2 (16). – С. 62–68. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42485812_16039407.pdf. (дата обращения: 15.09.2022).

Петросян М. М. Технологии преподавания русского языка как иностранного: традиции и инновации / М. М. Петросян // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25–2. – С. 215–218. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44383406_63430306.pdf. (дата обращения: 15.09.2022).

Репина Е. Г. Компетентностный подход: фундаментальные положения и их практическая реализация в вузе / Е. Г. Репина // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 23–28. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2125/>. (дата обращения: 15.09.2022).

Ульянова О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования / О. А. Ульянова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 135–147. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35132572_71345956.pdf. (дата обращения: 15.09.2022).

Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Персонализация как инструмент повышения эффективности формирования речевых навыков на иностранном языке

индивидуализация, дифференциация, персонализация обучения, речевые навыки, субъективная аутентичность

Определенная Федеральным государственным стандартом магистральная линия на индивидуализацию обучения предполагает его позитивный качественный скачок, так как подразумевает учет интересов и потребностей каждого обучающегося и, безусловно, требует изменения программного обеспечения и технологий обучения. Сложность заключается именно в том, что каждый школьник и студент – это индивид со своим уникальным жизненным опытом, психофизиологическими особенностями, ценностными ориентациями и основанными на этом социальными установками.

Образование всегда стремилось сделать учебную работу максимально учитывающей особенности каждого обучающегося. Уже в работах Чарльза Пендлтона [Pendleton 1930: 195–200] в 1930 г. поднималась проблема индивидуализации школьного образования. До XX века она решалась за счет метода ‘гувернера’ и учебы с репетитором, но данный подход включает в учебный процесс одного учителя на одного ученика и имеет в виду индивидуальную направленность всей методики обучения. А как быть с одним учителем на целый класс (подгруппу) обучающихся?

Главным рычагом воздействия, стимулирующим ответственное отношение к учебе и обеспечивающим успешность каждого в освоении знаний, была и остается мотивация. Воздействуя на мотивационную сферу обучающегося, мы прибегаем к различным приемам, дающим, с нашей точки зрения, положительный эффект в плане более ответственного отношения к учебе, стремления справиться с трудностями, возникающими в ходе решения учебных задач, более активного участия в общественных мероприятиях. Однако, оказывая одинаковое воздействие на учеников, учитель получает индивидуальную реакцию на свои вербальные и невербальные действия, направлен-

ные на изменение их поведения. Психологи отмечают, что преломляясь через сложный комплекс индивидуальных особенностей, наши приемы могут по-разному отражаться на учебной деятельности. Рассмотрим пути решения проблемы индивидуализации в непростой ситуации классно-урочной системы обучения иностранному языку.

Первый путь – это дифференциация обучения. В государственном масштабе дифференциация реализуется через двухуровневый подход к оценке результатов обучения: базовый и профильный, а также предоставление возможности сделать выбор в соответствии со своими интересами и уровнем знаний. Так, например, при сдаче Единого государственного экзамена возможен выбор темы сочинения. В рамках классной работы учитель дифференцирует задания по степени сложности, школьные учебники имеют систему символов, которая позволяет учителю определить трудность упражнения и продумать, как распределить учебную нагрузку, максимально учитывая уровень коммуникативной компетенции отдельных учеников. Есть также прием дифференцированного домашнего задания, но его реализация затруднена сложностью организации последующего контроля.

Безусловно, большую помощь учителю в плане индивидуализации оказывают информационно-коммуникативные технологии с их широкими техническими возможностями, аудиовизуальным рядом, позволяющим донести информацию до каждого, принимая во внимание особенности восприятия, предоставляя удобный график и темп работы, обеспечивая быструю обратную связь в виде справочных материалов и указаний на языковые погрешности. В то же время данный путь значительно осложнен требованиями санитарных норм и рамками родительских правил пользования компьютером и Интернетом, техническим обеспечением и, наконец, необходимостью затрачивать дополнительное время на подготовку учебного материала с учетом дифференцированного подхода.

Современные технологии обучения все больше стремятся к перемещению личности обучающегося в центр образовательного процесса. На решение данной задачи нацелена вся гуманистическая направленность учебной деятельности, предполагающая субъект-субъектный характер взаимоотношений учителя и ученика. При выборе тем для обсуждения мы ориентируемся на жизненный опыт учащихся, на конкретную ситуацию общения, актуальную в данном коллективе, на учет его интересов и потребностей с тем, чтобы вызвать ответную речевую реакцию и сделать ее максимально значимой для

говорящего, что обеспечивает формирование истинно коммуникативных навыков, а не только воспроизводство заученных из текстов фраз. И вновь мы сталкиваемся с проблемой 'как угодить каждому' при всем разнообразии интересов и способностей в рамках отведенного нам на занятия времени и программных требований, которые мы обязаны выполнять.

Есть еще третий путь, и он ориентирует нас на более полное использование возможностей личностного потенциала самого обучающегося. Автономия учащихся – это способность к самоанализу и самооценке, которая должна быть отправным пунктом для коррекции собственных ошибок и совершенствования собственного уровня коммуникативной компетенции, благодаря самостоятельной постановке целей обучения и поиску собственных путей их достижения. Реализация данного подхода проводится через персонализацию обучения, которая делает ученика инициатором собственных успехов в освоении иностранного языка.

В научной литературе нет единого понимания термина 'персонализация'. Многие исследователи отождествляют его с индивидуализацией и дифференциацией обучения [Bulger: 2016]. С развитием информационно-коммуникативных технологий понимание персонализации тесно увязывается с адаптивным обучением (adaptive learning), которое предполагает приспособление программного обеспечения в обучении языкам к уровню коммуникативной компетенции, сфере интересов и продолжительности блоков обучения каждого участника курса, а также подкрепляет информацию аудиовизуальным рядом [Duda, Tyne: 2010]. Для усиления автономии учащегося включается методика перевернутого обучения, когда новый материал сначала усваивается самостоятельно, а потом анализируется или практикуется под руководством преподавателя. В школьной практике эффективными инструментами персонализации являются портфолио обучающегося и проектные формы учебной деятельности. Однако они имеют ограниченное применение при формировании иноязычных речевых навыков, особенно когда мы работаем над навыками говорения. Неподготовленная, спонтанная речь требует создания ситуации, мотивирующей говорящего, вызывающей желание вербально оформить свою речевую интенцию и продуцировать речь, имеющую для него личную значимость. А следовательно, персонализация в понимании личной ответственности за содержание, ход и результат учеб-

ной деятельности может быть ключом к решению задачи актуализации изучаемого материала и приближению создаваемых речевых ситуаций к реальным условиям общения в данном коллективе и учету его жизненного опыта и потребностей. Субъективная аутентичность (subjective authenticity) рядом исследователей [Widdowson 2016: 711] трактуется именно как близкая и понятная изучающему иностранный язык реальность. Подлинность материалов, далекая от жизненного опыта и малопонятная учащемуся, не стимулирует его ответной речевой реакции и поэтому не рассматривается им как 'подлинная'. Исходя из этого, персонализация и предполагает, что к формулировке заданий, направленных на формирование речевых навыков, и определению их содержания следует привлекать самих обучающихся.

Итак, персонализация при формировании иноязычных речевых навыков – это воздействие на мотивационную сферу учащихся через усиление их автономии, через субъективную аутентичность заданий, которая позволяет стимулировать личностно значимые высказывания изучающих иностранный язык.

Литература

Bulger M. Personalized Learning: The Conversations We're Not Having Working Paper. – URL: https://data.society.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf. (accessed: 30.09.2022).

Duda R., Tyne H. Authenticity and Autonomy in Language Learning. – URL: https://www.researchgate.net/publication/47375813_Authenticity_and_Autonomy_in_Language_Learning. (accessed: 30.09.2022).

Pendleton Ch. Personalizing English Teaching: Peabody Journal of Education. – No 4. – Vol. 7. – Jan., 1930. – P. 195–200.

Widdowson H. Context, community and authentic language. In: TESOL Quarterly, 1998. 32/4. – P. 705–716.

Интерферирующее влияние английского языка при обучении немецкому языку как второму иностранному у студентов

интерференция, фонетика, дифференциация

Явление языковой интерференции, несомненно, влияет на процесс обучения иностранным языкам. Оно заключается в переносе норм одного языка, родного или ранее изучаемого, на нормы языка, которыми обучающийся пытается овладеть, что, в свою очередь, приводит к многочисленным ошибкам на различных уровнях языка. Языковая интерференция может проявляться на фонетическом, грамматическом, орфографическом, лексическом и др. уровнях [Вайнрайх 1979: 22–23].

Английский и немецкий языки имеют в своей структуре общие черты. Однако это не значит, что все языковые нормы одного языка находят свое отражение в другом. Отсюда и возникают сложности у обучающихся при изучении немецкого языка после английского языка.

Одним из наиболее ярких примеров интерферирующего воздействия английского языка является акцент при чтении и говорении на немецком языке. В данном случае речь идет о фонетической интерференции, которая затрагивает фонетический строй изучаемого языка и влечет за собой неправильное звуковое и артикуляционное оформление устной речи на втором иностранном языке [Вайнрайх 1979: 39].

Анализ фонетических ошибок студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, показал, что наиболее распространенными являются трудности, связанные со следующими факторами фонетики двух иностранных языков:

1. отсутствие твердого приступа в немецких словах;
2. интонационные особенности немецкого языка;
3. редуцирование или, наоборот, растягивание гласных звуков в местах, где этого делать не нужно;
4. неправильное звуковое оформление сложных слов немецкого языка с попыткой произнести все слоги слитно без смысловоразличительных интонаций;

5. неправильная постановка главного и второстепенного ударения в сложных словах немецкого языка, а также смещение ударения с первого слога в простых словах;
6. общие системные ошибки при чтении и произношении немецких лексем.

В устной речи обучающихся часто можно встретить фонетические ошибки, связанные с неправильным чтением тех или иных лексем, например:

1. неправильное чтение буквы V (замена звука [v] на [w]: der Vater, viele);
2. неправильное чтение буквы Z (замена звука [ts] на [z]: kurz, zwei);
3. неправильное чтение буквы S (замена звука [z] на [s]: die Sonne, sein);
4. неправильное чтение буквы S (замена звука [ʃ] на [s]: stehen, spielen);
5. неправильное чтение буквы J (замена звука [j] на [dʒ]: jeder, ja);
6. неправильное чтение умлаутов (Ö, Ä, Ü) и устойчивых буквосочетаний немецкого языка (EI, IE, TSCH, SCH, CH).

Комбинация всех вышеописанных фонетических ошибок значительно усложняет понимание устной речи обучающихся и приводит к трудностям в освоении второго иностранного языка. Данные ошибки весьма многочисленны и требуют особого внимания педагога, который должен не только исправлять полученные ошибки, но и внедрять специальные технологии, нацеленные на уменьшение и предупреждение дальнейшего интерферирующего влияния английского языка [Никифорова 2016, 2: 125]. В данном случае должны использоваться различные комбинации упражнений по борьбе с фонетической интерференцией.

Существует множество пособий и методик, которые можно эффективно применять на занятиях немецкого языка. В их основе, в большинстве своем, лежит метод дифференциации, когда педагог проводит аналогии между двумя языками и акцентирует внимание на схожих и различных чертах фонетики [Горюнова 2017, 14: 606; Бороздина 2018, 2: 247].

Таким образом, проблема интерферирующего воздействия при обучении немецкому языку как второму иностранному на базе английского языка является актуальной, так как она приводит к многочисленным ошибкам и затрудняет овладение иностранным языком на высоком

уровне. Для того чтобы уменьшить и полностью избавиться от интерферирующего влияния английского языка необходимо учитывать сам фактор интерференции при обучении немецкому языку и внедрять в педагогический процесс различные методики и упражнения, нацеленные не только на борьбу с уже имеющимися ошибками интерферирующего характера, но на их дальнейшее предупреждение.

Литература

Бороздина Н.А. Основные теоретические положения, обеспечивающие эффективность методики преодоления интерференции в процессе обучения английским и немецким предложениям русскоговорящих обучающихся / Н.А. Бороздина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 1966. – № 2. – С. 245–230.

Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх, 1979. – 259 с.

Горюнова Ю.Н. Проблема фонетической интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному / Ю.Н. Горюнова, В.М. Кузнецова // Молодой ученый. – 2017. – № 14 (148). – С. 604–606.

Никифорова С.А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного / С.А. Никифорова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 2. – С. 120–126.

**Сунгатова Камиля Ильсуровна,
Исмаева Фарида Хамисовна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 371.38

Организация домашнего чтения на уроках английского языка в условиях средней школы

*домашнее чтение, самостоятельная работа, стратегии чтения,
художественная литература, английский язык*

Обучение иностранному языку осуществляется в двух формах: под контролем преподавателя и в самостоятельной форме. Домашнее чтение предусматривает в большей степени самостоятельную форму работы обучающихся, в процессе которой выполняется ряд поставленных задач.

Домашнее чтение – это внеклассное чтение, выполняющееся обучающимися и являющееся дополнительным материалом с целью выявления и выделения содержательной информации.

Важным аспектом проведения и организации домашнего чтения является самостоятельная работа, которая проводится с целью активизации индивидуального решения поставленных задач. В ходе самостоятельной работы восприятие обучающимся материала ускоряется в силу отсутствия подачи учителем готовой работы.

Стоит отметить, что в теории домашнее чтение оказывает воздействие на четыре вида речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо, – однако, в частности, большее влияние оказывается на чтение и говорение. Одним из основных и распространенных способов проверки материала является проведение обсуждения прочитанного текста, а именно проблем и идей, представленных в произведениях. Данная работа способствует выполнению речевой задачи, включающей в себя активное применение не только изучаемого, но и ранее изученного и усвоенного материала.

В своей работе Н.А. Селиванова выделяет ряд функций домашнего чтения, которые опираются на формирование коммуникативной компетенции [Селиванова 2004: 21]:

1. Образовательная, или культуросозидательная, которая направлена на развитие общеобразовательной культуры посредством литературно-художественного компонента.

2. Развивающая, которая формирует личное отношение обучающегося к материалу в процессе знакомства с авторами художественных произведений.

3. Обучающая, которая формирует умение проводить параллели между личным опытом и содержанием изучаемого материала, а также развивает умение аргументировать свою точку зрения по поводу поднятой в тексте проблемы.

Стилистический аспект при выборе произведения остается одной из важных составляющих для организации домашнего чтения на среднем этапе обучения иностранному языку. Такие критерии, как актуальность, проблематика, тема, сложность и объем текста, лексико-грамматические особенности, принимаются во внимание учителем на начальных этапах подготовки. Исходя из перечисленных критериев, оптимальным будет считаться выбор художественных произведений.

Художественная литература демонстрирует не только историю, культуру и особенности быта и традиций носителей изучаемого языка, но и речевые обороты, которые обогатят словарный запас обучающихся. При выборе тематики художественного произведения стоит опираться на интересы обучающихся, а именно на возрастной диапазон. В силу того факта, что художественные произведения состоят из нескольких сюжетных линий, стимуляция языковой догадки будет отражаться в предугадывании дальнейших действий, разворачивающихся в сюжете произведения.

Логическое деление художественного произведения на отдельные части поможет облегчить работу в проведении урока учителем и выполнении домашнего задания обучающимися. Во время обсуждения сюжетных линий могут быть решены возникшие вопросы, а дискуссии и выдвижение догадок по поводу дальнейших сюжетных действий приведут к заинтересованности учеников в продолжении чтения произведения.

Стоит отметить, что сложность в организации домашнего чтения также состоит в лексической составляющей произведений. Из данного положения следует, что составление лексического словаря опирается на ситуативное значение лексических единиц. Поэтому при определении значения слова особое внимание уделяется степени окраса и понятию термина, который может нести в себе отличное от привычного понимания лексической единицы значение, употребляемое в тех или иных случаях.

Система стратегий чтения на иностранном языке применима в решении проблем в процессе проведения урока, направленного на решение задач домашнего чтения. Для среднего этапа обучения характерна смысловая сторона понимания текста, заключающаяся в осмыслении содержания текстов, построении смысловых догадок и акцентировании внимания на проблеме и идее произведения.

Стратегия чтения – это метод и программа действий читателя (обучающегося), выбираемые под определенный текст и поставленную цель. В данной ситуации проблемное обучение играет роль в самостоятельной мыслительной деятельности обучающегося в ходе обсуждения сюжета, в частности проблем, затронутых в представленном материале. Основателем определения стратегии чтения является психолингвист К. Гудман, который выдвинул утверждение о том, что чтение использует три типа информации: зрительный, звуковой, звукобуквенный [Goodman 1970: 338].

Стратегии чтения способствуют успешному овладению универсальными учебными действиями, т.е. способами активного саморазвития обучающегося. Они направлены на развитие интеллектуальных умений, содействующих формированию рефлексивных способностей. Г.В. Пранцова выдвигает три фазы технологии: фаза вызова – фаза осмысления – фаза рефлексии [Пранцова, Романичева 2015: 31].

В качестве средства понимания и осмысления текстовых материалов выделяется смысловое чтение, целью которого является переход извлеченной информации в личную ценность. Г. В. Пранцова выделяет три уровня стратегий работы над текстом: предтекстовые, текстовые, послетекстовые [Пранцова, Романичева 2015: 32–40].

На первом этапе, т.е. в рамках предтекстовой деятельности, ставятся цели и задачи чтения, происходит активизация и использование на практическом занятии ранее полученных знаний о предмете. В процессе учебной деятельности обучающиеся знакомятся с тематикой текстового материала, проводят обсуждение и прогнозирование содержания произведения, знакомятся с новой, ранее не изученной лексикой и составляют лексический словарь, а также изучают биографию и творческую деятельность автора. К предтекстовому материалу можно отнести глоссарий, алфавит за круглым столом, мозговой штурм и др.

В процессе чтения текстового материала обучающийся непосредственно знакомится с содержанием текста. Текстовые стратегии рассматривают взаимодействие обучающегося с материалом через сопо-

ставление прогнозируемых ранее содержательных моментов с действительностью. Во время чтения обучающийся отвечает на возникшие перед прочтением вопросы и подтверждает или опровергает суждения, руководствуясь детальным изучением аспектов материала. Текстовые стратегии включают: таймаут, кластер, простые вопросы и др.

На последнем этапе работы проводится проверка степени усвоения изученного текстового материала; послетекстовые стратегии в данном случае становятся средством контроля степени сформированности умения смыслового чтения и представляются в форме контрольных тестов, заданий и вопросов, несущих репродуктивный, продуктивно-коммуникативный или творческий характер.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что организация домашнего чтения на среднем этапе обучения английскому языку проводится поэтапно с учетом ряда аспектов, которые позволяют повысить мотивацию обучающихся в чтении и изучении текстовых материалов с дальнейшим применением на практике полученных знаний и развитием умений и навыков коммуникативной деятельности. Домашнее чтение развивает логическое мышление, навыки проведения дискуссий и выражения личного мнения на основе прогнозирования, а также чтение обогащает и расширяет знания о культурных аспектах носителей иноязычной речи.

Литература

Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2015. – 368 с.

Селиванова Н.А. Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 21–26.

Goodman K. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.). Theoretical models and processes of reading. – Newark, Del.: International Reading Association, 1970.

Труфанова Наталия Олеговна
Московский государственный технический
университет имени Н.Э. Баумана
УДК 802.0(075)

Использование инструментов цифровой лексикографии в обучении управлению терминологией

*Terminology Management (TM), терминография,
учебная лексикография, цифровая лексикография*

Современные требования к уровню иноязычной подготовки учащихся технических вузов заставляют постоянно разрабатывать и внедрять новые приемы обучения, учитывающие происходящие изменения как в методике преподавания иностранных языков, так и в терминосферах изучаемых будущими специалистами областей знания. При этом все составляющие профессиональной коммуникативной компетенции в определенном смысле зависимы от уровня сформированности терминологической компетенции, под которой понимается знание системы терминов на основе ее иерархической организации и умение их сопоставить относительно сводной системы понятий в родном и изучаемом языках.

Одним из подходов, способствующих формированию терминологической компетенции, как представляется, может служить обучение управлению терминологией (Terminology Management), под которым понимается систематический отбор, обработка и представление терминов в виде записей терминологической базы данных в целях обеспечения согласованного употребления терминологии определенной предметной области на родном и иностранном языках. На факультете 'Лингвистика' МГТУ имени Н.Э. Баумана данный подход в настоящее время реализуется в преподавании дисциплины 'Компьютерная лексикография' учащимся магистратуры, обучающимся по программе 'Лингвистика, лингводидактика и цифровая терминография', однако перспективным представляется его применение и в курсе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Цель изучения данной дисциплины – формирование у студентов умений и навыков использования современных лексикографических электронных ресурсов и технологий корпусной лингвистики для оптимизации учебной, научной и профессиональной деятельности.

Одна из практико-ориентированных задач, которая ставится перед учащимися, – проектирование глоссария определенной предметной области на основе выбранной ими программной оболочки. В качестве примера можно привести проектирование двуязычного электронного глоссария терминов складского оборудования и техники для складов.

Проектирование включает в себя несколько задач, связанных с управлением терминологией, а именно: сбор и документирование складских терминов на английском и русском языках; разделение их на основные тематические группы и подгруппы; анализ способов образования терминов и определение их русскоязычных эквивалентов; разработка макроструктуры и микроструктуры электронного глоссария; размещение терминологического материала на платформе Lexique Pro – программной оболочке для составления словарей, которая основана на работе с так называемыми ‘маркерами полей’, существенно облегчающих систематизацию терминологии; создание мобильного приложения глоссария на основе программы Dictionary App Builder.

Макроструктура разрабатываемого глоссария включает в себя алфавитный (англо-русский и русско-английский), а также тематический (тезаурусно-иерархический) порядок расположения словарных статей. Благодаря гипертекстовой структуре каждый из элементов макрокомпозиции может быть активизирован в любой последовательности по желанию пользователя.

При проектировании микроструктуры глоссария учащиеся опирались на классификацию, предложенную С.В. Гриневым-Гриневичем, которая состоит из ряда регистрационных, формальных, атрибутивных, интерпретационных и ассоциативных параметров [Гринев-Гриневич 2009].

Структура словарной статьи включает следующие параметры: 1) термин на английском языке; 2) его переводной эквивалент на русском языке; 3) фонетическую информацию (транскрипцию и аудиофайл); 4) сокращенный вариант термина (при наличии); 5) тематическую атрибуцию (принадлежность к тематической группе); 6) дефиницию, включающую в себя контекстуальные, энциклопедические и иллюстративные определения; 7) собственно зону иллюстрации (фотографию вида оборудования, обозначенного конкретным термином); 8) синонимичный термин (при наличии). Пример словарной статьи приведен на рисунке 1.

Рис.1. Пример словарной статьи



В ходе проектирования глоссария выбранной предметной области студенты учатся решать наиболее важную задачу по управлению терминологией – составление ее классификации. Результатом классификации является концептуальная схема соподчиненных понятий выбранной области знания или деятельности человека (онтология), используемая как средство для установления связей между этими понятиями или их классами. Именно через попытку создания онтологии раскрывается логическая и концептуальная структура предметной области во всем многообразии ее связей.

Терминологическая классификация является достаточно традиционным способом управления терминологией, в результате которого происходит представление знаний в виде схемы, в которой терминологические понятия группируются в классы (классификационные таксоны) по соответствующим образом выбранным признакам – основаниям классификации [Шелов 1998].

Тематическая организация терминологии складского оборудования обусловлена основными функциями, выполняемыми грамотно организованным складом, а именно:

- 1) контроль поставок – формирование ассортимента продукции;
- 2) унификация партий – формирование крупных партий из мелких;
- 3) складирование и хранение грузов;

4) другие логистические услуги: распаковка, упаковка и сборка продукции, а также тестирование приборов.

В результате анализа функционального назначения складского оборудования терминологические единицы были разделены на три основных типа (складское оборудование, подъемно-транспортное оборудование и фасовочно-упаковочное оборудование), включающие семнадцать тематических групп.

Вторая задача, решавшаяся учащимися, состояла в анализе способов терминообразования анализируемых лексических единиц. Наибольшее число англоязычных терминов данной предметной области представляет собой двухкомпонентные словосочетания, образованные по модели N+N: *storage rack, rack system, box locker, pallet stacker, dock shelter, barrel rack, carton flow, dock light*. Несколько менее распространенной оказалась модель Adj+N *adjustable shelf, industrial shelf, powerful forklift, disposable pallet*. Среди однокомпонентных терминологических единиц было выделено несколько сложных слов (*speedrack, teardrop, forklift*), однако спецификой данной области номинации можно считать то, что большая часть сложных слов выступает в качестве атрибутивного компонента терминологических словосочетаний (*drive-through racking, drive-in racking, work-in-process stock, two-bin system*).

Таким образом, использование инструментов цифровой лексикографии позволяет решить ряд проблем, связанных с унификацией и гармонизацией специальной лексики выбранной предметной области. Кроме того, проектирование терминографических ресурсов подобного типа можно считать успешным опытом междисциплинарного проектирования с использованием информационно-коммуникационных технологий, способствующим развитию у учащихся навыков управления терминологией.

Литература

Гринев С.В. Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь: учебное пособие. – М.: URSS, 2009.

Шелов С.Д. Определение термина и понятийная структура терминологии: [монография]. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998.

**Ураева Эльвира Усмановна,
Мирахмедова Дильбар Тургуновна,
Мамаджанова Гузаль Минахмедовна**
Государственный центр тестирования
при Кабинете Министров Республики Узбекистан
УДК 811.161.1
УДК 371.261

Национальная тестовая система оценки уровня знания русского языка и литературы

*качество, оценка знаний, сертификация, формат заданий,
внутренняя стабильность, стандартная ошибка*

В развитии сфер образования и науки Республики Узбекистан происходит последовательная реализация широкомасштабных реформ, одна из основных задач реформы – повышение качества образования, направленное на удовлетворение потребностей общества и подготовку выпускников, отвечающих требованиям нынешнего этапа экономического развития страны.

В аспекте поставленных задач было принято Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № 646 от 12 октября 2020 года ‘О внедрении национальной тестовой системы оценки уровня знаний общеобразовательных предметов’. Речь идет о поэтапном внедрении национальной тестовой системы оценки знаний по общеобразовательным предметам в комплексе наук, соответствующих вступительному тестированию при поступлении на направления бакалавриата.

Абитуриентам, получившим национальный сертификат по общеобразовательным предметам, присваивается дифференцированный (пропорциональный) балл по отношению к максимальному баллу, установленному по данному предмету при вступительных испытаниях в высшее образовательное учреждение в соответствии с процентом освоения, указанным в сертификате.

В разработанном Государственным центром тестирования варианте по русскому языку и литературе содержится 50 тестовых заданий и два задания, предусматривающих выполнение письменных работ, определяющих умение создавать целостный текст, соответствующий заданной теме (деловое письмо или официальный документ и эссе).

Вариант состоит из трех разделов:

- первый раздел *‘Чтение’* состоит из двух частей;
- второй раздел *‘Литература’* состоит из трёх частей;
- третий раздел *‘Письменная грамотность’* состоит из трех частей.

Первая часть раздела *‘Чтение’* содержит публицистический текст, включающий от 650 до 750 слов. Задания, составленные на основе текста, направлены на ‘поиск’ и интерпретацию информации, содержащейся в тексте.

Для определения степени восприятия текста использованы открытые тестовые задания с кратким ответом, с одним правильным ответом, на установление соответствия, дихотомные (‘верно-неверно’), с развернутым ответом.

Во второй части данного раздела используется научно-публицистический текст, включающий от 650 до 750 слов. Здесь также имеют место задания, направленные на интерпретацию и понимание информации, явно и неявно выраженной в тексте, понимание общего смысла текста и отдельных его частей, значения лексем как в прямом, так и в переносном значении, а также фразеологических единиц.

В первой части раздела *‘Литература’* представлен фрагмент прозаического или драматургического произведения (классического или современного) объёмом от 800 до 900 слов.

Во второй части содержатся фрагменты поэтических произведений. В третьей части – фрагменты поэтических и прозаических произведений отечественных авторов.

Тестовые задания, составленные на основе художественных текстов, направлены на понимание общего смысла фрагмента произведения; умение давать характеристику литературным образам; понимание художественно-выразительных средств и их задач в тексте.

В первой части раздела *‘Письменная грамотность’* содержатся тестовые задания с одним правильным ответом, направленные на умение анализировать лингвистические единицы (фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические и синтаксические), содержащиеся в данном контексте; умение правильно применять на практике правила русской орфографии и пунктуации.

Вторая и третья части раздела *‘Письменная грамотность’* предполагают выполнение заданий с так называемым развёрнутым ответом, которые проверяют у учащихся умения создавать целостный текст – деловое письмо или официальный документ, а также написание эссе по заданной теме.

Важнейшими характеристиками теста являются валидность и надежность, определяющие воспроизводимость результатов тестирования, их точность [Аванесов 1999; Ким 2005: 39 Данильченко 2017: 179].

Анализ результатов тестов на основе классической теории

Таблица 1

Статистическая информация по тестовым заданиям предмета
'Русский язык и литература'

Количество тестируемых	254	
Количество отмеченных ответов	не 1	
Среднее значение	49,92	
Медиана	52,00	
Мода	43	
Стандартная дисперсия	12,846	
Дисперсия	165,030	
Эксцесс	-0,152	
Асимметрия	-0,174	
Диапазон	64	
Минимум	18	
Максимум	82	

Как видно из гистограммы, среднее значение (49,92) находится посередине, медиана (52) – самая большая, а мода 43,00 – самая маленькая. Абсолютные значения эксцесса и асимметрии значительно меньше 1-го, а знаки отрицательные. 52,6% тестируемых набрали 52 балла и ниже (ниже медианы), 47,4% тестируемых набрали более 52 баллов (выше медианы).

Приведенные данные свидетельствуют о близости тестовых заданий по русскому языку и литературе к значениям нормального распределения.

Анализ надёжности (альфа-коэффициент Кронбаха) считается одним из важнейших показателей валидности, представляющий собой общую внутреннюю стабильность теста.

Исходя из статистического анализа коэффициент надёжности варианта (коэффициент альфа Кронбаха) равен 0,799, что в целом свидетельствует о 'хорошей' надёжности тестового варианта.

Таблица 2

Значение альфа	Внутренняя стабильность
$0.9 \leq \alpha$	отлично
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	хорошо
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	удовлетворительно
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	спорно
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	плохо
$\alpha < 0.5$	неудовлетворительно

В общем случае, валидным считается задание с коэффициентом бисериальной корреляции 0,5 и более. Задания с отрицательным коэффициентом бисериальной корреляции исключаются из варианта. Рассчитывались также данные о степени сложности тестовых заданий, анализ дистракторов.

Мы надеемся, что данный формат тестовых заданий позволит выявить наиболее одаренных претендентов и послужит совершенствованию знаний и умений по русскому языку и литературе, что, в свою очередь, будет служить основой для повышения объективности оценки степени владения родным языком и литературой.

Литература

Аванесов В.С. Тесты: история и теория // Управление школой. – 1999. – № 12.

Данильченко С.Л. Комплексная система оценки качества образования как совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 2–3. – С. 179–184.

Ким В.С. Анализ результатов тестирования в процессе Rasch measurement // Педагогические измерения. – 2005. – № 4. – С. 39–45.

Черепанов В.С., Шихов Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества образования. – Ижевск: ИГТУ, 2008.

Baker F.B. The Basics of Item Response Theory. – ERIC, 2001.

Уринова Нилюфар Мухаммадовна
Ферганский государственный университет
УДК 378.147:80 (075.8)

Новые методы преподавания литературы в вузе

*активные и интерактивные методы обучения,
современные образовательные подходы*

В данной статье раскрывается эффективность традиционных и современных методов обучения в процессе преподавания литературы, а также перечислены особенности современных образовательных подходов к обучению литературе. Исследование подтвердило, что студенты предпочитают обсуждение, а не слушание и чтение лекций.

В ходе исследования мы выяснили, что традиционные методы и формы обучения воспринимаются студентами как нечто скучное и однообразное, они не мотивируют их к чтению литературы и не создают той творческой атмосферы, которая желательна при ее изучении. В связи с этим возникла необходимость применения современных технологий и методов в обучении. Исследования в данной области показали, что современные образовательные подходы к обучению литературе включают в себя использование аудиовизуальных средств обучения (в том числе создание видео- и аудиоматериалов).

Преподавание литературы студентам, изучающим современные языки, в настоящее время представляет собой огромную проблему. Например, из группы примерно в 60 студентов-первокурсников, изучающих русский язык как иностранный, лишь двое смогут сказать несколько слов на русском языке, а остальные будут пользоваться услугами переводчика. О написании этими студентами сочинения не может быть и речи. В то же время, если студенты изучают литературу, они могут читать книги и журналы на родном языке, что является важным компонентом обучения. Однако, по мнению некоторых преподавателей русского языка, преподавание литературы в том виде, в котором оно существует сейчас, является анахронизмом.

Комплексность в сочетании современных подходов к изучению мировой литературы как современный метод обучения предполагает актуализацию нескольких задач в рамках одной дисциплины, которые в совокупности призваны облегчить изучение литературного процесса и художественного текста во всех его проявлениях. Они также

дают возможность большего разнообразия форм и методов обучения с учетом мнения учащихся и студентов и в соответствии с принципами личностно-ориентированного обучения. Студенты часто с энтузиазмом реагируют на возможность внести свой вклад в дебаты, решить неразрешимые вопросы, оценить 'незавершенную работу'. Они также должны знать, что в мире науки есть место для ошибок и что она не является чем-то неизменным и незыблемым. В обучении мировой литературе учтено 5 основных современных образовательных подходов:

1. Формалистический (собственно литературный подход) представляет текст как данность, независимую от внешних факторов, 'искусство как искусство'; сам текст - главный в этом аспекте и авторское отношение к тексту является определяющим.

Этот подход, в частности, проявляется в стремлении определить язык произведения как язык автора, то есть онтологически, а не функционально [Беспалько 1995: 336].

2. Морально-гуманистический подход основан на центральном месте человека в литературном произведении. Уделено внимание нравственно-этическим проблемам, в которых проявляется идея собственной воли человека, свободного выбора между добром и злом, социального поведения и пренебрежения правилами общества. В связи с этим, необходимо обратить особое внимание на такие понятия как 'совесть', 'чувство вины', 'сопереживание', 'ирония', 'смерть', 'сатира', 'лиризм', 'сюрреализм', 'диалог', 'миф'.

3. Исторический подход предполагает изучение литературы как части исторической эпохи, тех реалий, в которых создавалось произведение. Предполагается, что история страны и национальные культурные традиции оказали существенное влияние на автора и его литературное творчество. Исторические знания и факты дают возможность увидеть связь литературы с историей, понять, как литература отражала социально-экономические, политические, культурные процессы, происходящие в стране. Изучение биографии писателя предполагает знакомство с основными событиями его жизни, влиявшими на формирование личности и творчества.

4. Культурологический подход учит воспринимать литературу как ведущего пропагандиста и носителя культурных, языковых и национальных традиций. Литературное произведение представляет собой совокупность технологических, социальных, идеологических и культурных компонентов; оно создано и существует как ценность в той

общекультурной среде, к которой принадлежал автор на момент создания изучаемого литературного произведения. Это эффективный способ узнать культуру через призму ее литературы и оценить ее. Этот принцип фактически означает изучение культуры через литературу. По существу, это и есть культурологическое исследование. Культурологические исследования, как правило, не являются монографическими работами, а представляют собой статьи в специальных журналах или сборниках. Они опираются на различные литературные источники и научные методы, которые позволяют проследить различные аспекты культуры, отраженные в литературе, и определить их роль в общественной жизни.

5. Психологический подход, восходящий к идеям психоанализа, предполагает восприятие литературы через призму психологических особенностей автора как личности. Этот подход учитывает психологию персонажей, творческий процесс и даже автора. С таких позиций литература есть проявление личности автора, следствие его скрытых наклонностей, личных проявлений и заблуждений, комплексов символов, неоднозначных образов, повторяющихся тем и аллюзий. Психоаналитическая теория литературы, разработанная З. Фрейдом и его последователями, в свое время произвела переворот в эстетике. Со времени Фрейда психоаналитическая концепция литературы стала рассматриваться как один из инструментов для изучения глубинных психических процессов. Во многом благодаря этой теории литература была признана формой выражения внутреннего мира человека.

Н.Г. Берденникова, В.И. Меденцев, Н.И. Панов исследовали вопросы самостоятельности и мотивации старшеклассников и студентов университетов к изучению мировой литературы с использованием комплекса современных подходов [Берденникова, Меденцев, Панов 2006: 208].

Данное исследование подтвердило тезис о положительном отношении респондентов к внедрению новых методов и комплексных подходов к обучению. Об этом свидетельствует увеличение положительного отношения в среднем на 5% к внедрению комплексного современного подхода к обучению; стремление к гармоничному и разностороннему изучению мировой литературы показывает мотивацию старшеклассников и студентов вузов к эффективному обучению. При анализе ряда работ студентов выявлено, что большинство из них отдадут предпочтение интерактивным методам обучения, комплексным

подходам, вовлечению в различные формы практической деятельности, творческого процесса. При этом современные тенденции в образовании указывают на то, что в настоящее время в педагогическом процессе существует необходимость в разработке новых образовательных технологий, в частности в обучении, которое будет основано на принципах гуманизации и демократичности в образовании, а также на создании условий для формирования навыков самостоятельного приобретения знаний и умений.

Наконец, остается сделать вывод, что экспериментальный характер обучения всегда следует рассматривать с положительной стороны. Это особенность, которая делает преподавание и исследования динамичными и увлекательными как для студентов, так и для преподавателей. Однако и здесь следует помнить, что, как и в научных исследованиях, обучение, основанное на исследовании, должно быть хорошо подготовлено и продумано, чтобы оно не превратилось в формальную процедуру, лишённую смысла. Если же мы научим студентов использовать все вышеуказанные средства и приёмы в обучении, им станет гораздо проще учиться.

Литература

Берденникова Н.Г., Меденцев В.И., Панов Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебное пособие. Серия: Новое в высшем профессиональном образовании. – СПб: Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.

Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.

Файзрахманова Лилия Мустафовна
Набережночелнинский государственный
педагогический университет
УДК 372.881.111

**Из опыта работы с модулем Bitronics на занятиях
по 'Практической фонетике' в педагогическом вузе**

*фонологическая компетенция, цифровой образовательный
контент, научно-исследовательская деятельность, технология
SCRUM*

Задача профессорско-преподавательского состава современного педагогического вуза – подготовить компетентного, конкурентоспособного специалиста – учителя иностранного языка, готового осуществлять продуктивную и успешную профессиональную деятельность в соответствии с требованиями, изменениями и вызовами времени. Возможности использования цифровых и компьютерных технологий в образовании рассматриваются такими авторами, как: А.Н. Колесникова, А.А. Хомутова, Н.М. Асратян и др. (см.: [Колесникова 2016: 14; Хомутова 2007: 12; Асратян 2021: 140] и др.).

В республике Татарстан реализуется проект полилингвальных образовательных комплексов с обучением на трех языках – русском, татарском и английском. На базе Набережночелнинского государственного педагогического университета (НГПУ) складываются оптимальные условия для реализации проекта. В процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (ИЯ), были выделены следующие проблемы: несформированная фонологическая компетенция (ФК) обучающихся-билингвов разных национальных культур (в нашем случае, русских и татарских обучающихся); неспособность вести исследовательскую, аналитическую, сравнительную деятельность в процессе сопоставления родного и изучаемых языков; неспособность обучающихся использовать возможности цифровых образовательных платформ в академической и профессиональной деятельности.

Статья посвящена возможностям использования цифровых ресурсов при формировании ФК будущих учителей ИЯ на базе технопарка НГПУ.

Формирование ФК, наряду с формированием профессиональных компетенций, проходит на занятиях по дисциплине 'Практическая фонетика иностранного языка'. Студенты работают над улучшением качества устной речи в рамках формирования ФК.

В то же время на занятиях по практической фонетике будущие учителя ИЯ формируют профессиональные навыки и компетенции. Одними из важных составляющих профессиональной компетентности будущего учителя ИЯ является его умения: пользоваться информационными технологиями; цифровым образовательным контентом, программным обеспечением; вести сравнительно-сопоставительную деятельность; фиксировать полученные результаты; производить рефлексии и прогнозирование дальнейшей исследовательской работы.

В университете есть все условия для успешного изучения иностранных языков, формирования профессионального мастерства будущих учителей.

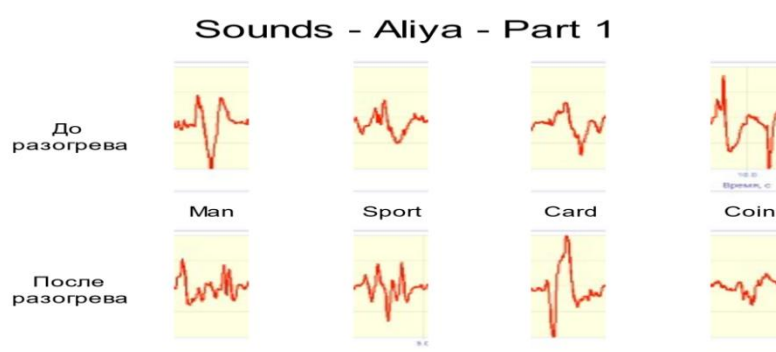
Для формирования и совершенствования ФК будущих учителей ИЯ используются возможности лингафонной лаборатории. Использование лингафонного оборудования программного обеспечения Sanako дает возможность обучающимся формировать профессиональные навыки работы с лингафонным оборудованием, работать с аутентичными текстами, производить запись и анализировать собственную и услышанную речь, проводить сравнительно-сопоставительную работу, формирует творческий подход.

Отдельно следует выделить лабораторные занятия с применением оборудования технопарка университета. Технопарк располагает прибором ЭМГ и программой ViTronics. В образовательном процессе были организованы проектные группы из студентов 1, 2, 3 курса, обучающихся по направлению подготовки 'Педагогическое образование' (с двумя профилями подготовки Иностранный язык и Второй иностранный язык, Родной язык и Иностранный язык). В соответствии с алгоритмом технологии SCRUM студенты были поделены на мини-группы (4-6 человек). Для каждой группы были разработаны задания: провести лабораторные исследования с применением программы ViTronics на основе проблемного, сравнительно-сопоставительного, исследовательского подходов.

Основываясь на технологии SCRUM, студенты распределили роли и задачи, определили готовый итоговый продукт, содержательный контент, составили и обсудили алгоритм работы над заданием.

Для первой группы студентов было предложено следующее задание: провести лабораторные замеры мышечной активности органов речи до артикуляционного разогрева и после. Студентами был составлен список слов на английском языке, которые испытуемые должны были произнести до и после артикуляционного разогрева. На рисунке 1 представлен один из лабораторных замеров, проведенный первой группой обучающихся.

Рисунок 1



Вторая группа студентов реализовывала следующее задание. Студентам было необходимо составить список слов с одинаковым фонемным составом на русском, татарском, английском языках. Испытуемые женского, мужского пола воспроизводили слова. На рисунке 2, 3 представлены диаграммы мышечной активности органов речи при воспроизведении одного из списка слов.

Рисунок 2

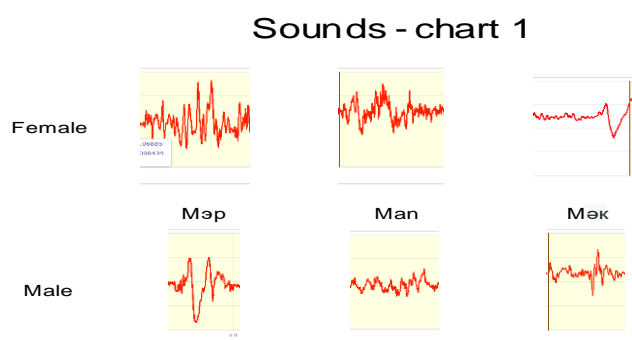
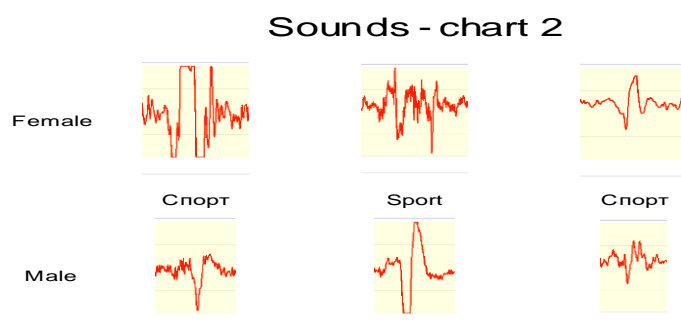


Рисунок 3



В процессе командной работы по технологии SCRUM студенты самостоятельно планировали задачи, сроки, алгоритм проведения, производили фиксацию результатов, проводили сравнительно-сопоставительную работу, формулировали выводы.

Таким образом, в процессе работы по технологии SCRUM с применением цифровой лаборатории университета, модулем Bitronics формируется:

- осознанное, мотивирующее отношение к учебно-образовательному процессу;
- навыки работы в команде;
- навыки исследовательской деятельности;
- навыки рефлексии и прогнозирования полученных результатов;
- навыки фиксации полученных результатов;
- навыки сравнительно-сопоставительной работы;
- навыки работы с цифровыми технологиями.

В процессе формирования ФК с применением цифровой лаборатории студенты накапливают собственный эмпирический опыт, учатся работать с применением цифровых образовательных ресурсов, проводить лабораторные замеры, фиксировать и представлять результаты. Это поможет им в дальнейшем понимать природу и причины возникновения фонетических трудностей в родном и изучаемом языках, составлять собственный маршрут формирования ФК. Такое нетрадиционное использование модуля Bitronics бесспорно достойно дальнейшего изучения и применения.

Литература

Колесникова А.Н. Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2016. – 28 с.

Хомутова А.А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2007. – 21 с.

Asratyan N., Radionova S., Mukhtarova R., Tsyganova E., Sharaeva G. (2022). Information and Communication Technologies in Language Teaching. – In: Lyapin, A., Kalinina, O. (eds) Digital Technologies in Teaching and Learning Strategies. – DTTLS 2021. – Lecture Notes in Information Systems and Organisation, vol 56. Springer, Cham. – https://doi.org/10.1007/978-3-031-05175-3_14

BiTronics Lab. – URL: <https://bitronicslab.com/catalog> (дата обращения: 20.09.2022).

Филиппова Елена Владимировна
Академия Государственной противопожарной
службы МЧС России
УДК 811.161.1

**Денотатный анализ как средство понимания научного
текста при обучении иностранцев монологическому
высказыванию в вузах инженерно-пожарного профиля**

*денотатный анализ, научно-технический текст, смысл,
понимание, монологическое высказывание*

Процесс обучения иностранцев монологическому высказыванию на языке специальности в современной практике преподавания русского языка вызывает определенные трудности, поскольку обучающемуся необходимо моделировать связный, целостный текст, выражающий движение научной мысли, используя сложные языковые конструкции, ядром которых является терминология.

Развитию навыков устной речи способствует чтение аутентичных научных текстов, имеющих профессиональную ценность. Задача преподавателя состоит в том, чтобы в кратчайшие сроки подготовить специалиста, способного понимать научный текст, использовать его основные идеи в собственной деятельности, вести диалог на профессиональные темы на русском и родном языках.

Имеющиеся методы работы, связанные с чтением научного текста, ограничиваются анализом языковых единиц на разных уровнях и составлением плана. Бóльшую часть времени на занятии занимает работа над незнакомыми лексическими единицами, предложениями и словосочетаниями, что безусловно, необходимо для дальнейшего понимания, но концентрация именно на этих этапах тормозит развитие речевых навыков.

В данной статье решается вопрос о том, как происходит понимание научно-технического текста иностранцами обучающимися пожарно-технического профиля на основе денотатного анализа в процессе чтения, а затем формирование у них навыков монологического высказывания.

Научно-технический текст отличается абстрактностью, логичностью, структурированностью и доказательностью. Смыслообразующим потенциалом обладает тезаурус, формирующийся на основе терминологии и метафорических выражений, характерных только для текстов инженерно-пожарного профиля ('боевой расчёт', 'рукавная линия'), которые вступают в смысловые связи с другими понятиями.

Возникающая в научном тексте синтаксическая компрессия, обусловленная именованным характером высказывания и стремлением к использованию простых осложненных предложений, с одной стороны, повышает информативную ёмкость высказывания, а с другой – затрудняет понимание.

Вследствие того, что такие тексты отличаются высокой степенью интеллектуализированности, от иностранных читателей требуются значительные когнитивные усилия: знания модели ситуации на родном языке, владение необходимым терминологическим аппаратом на изучаемом языке, способствующих пониманию связей, которые могут выстраиваться между различными денотатами, и заинтересованности в получении новых знаний.

Денотатный анализ как средство понимания текста при чтении был разработан А. И. Новиковым. Денотат представляет собой 'динамическую единицу речи', связанную с определенной предметной действительностью, и возникающую в мышлении человека в процессе восприятия целостного фрагмента текста. Другими словами, объекты и предметы реальной действительности получают свое выражение в тексте и в сознании человека.

С помощью 'денотата лексические значения слов приобретают свою конкретность и определенность' [Новиков 1983: 65]. Совокупность денотатов формирует содержание текста, которое непосредственно связано с его смысловым пространством, отражающим замысел автора.

Выделение денотатов осуществляется на основе ключевых слов, которые формируют большое количество связей с другими словами и понятиями и являются носителями смысла. После прочтения текста иностранцам предлагается выделить ключевые слова, разделить текст на смысловые блоки – микротексты, определить денотаты и заполнить таблицу.

Выделяя денотаты последовательно друг за другом, в определенной логической связи, иностранец таким образом воссоздает

смысловую программу текста. Таблица имеет три столбца: слева размещают денотаты, рядом – ключевые слова, последний правый столбец заполняется предикатами, некоторые из них впоследствии будут использоваться в денотатной схеме и помогут иностранцам составить монологическое высказывание.

В процессе работы с текстом первым этапом должно стать выделение темы, поскольку именно она актуализирует в сознании иностранца известные ему модели ситуаций из профессиональной деятельности. Например, при анализе научно-технического текста ‘Организация управления силами и средствами на пожаре и при проведении аварийно-спасательных работ’, выделяется тема – ‘комплексные мероприятия’.

Конкретизация темы осуществляется за счет отбора подтем, которые участвуют в формировании логики и смысла текста. Если наша тема ‘комплексные мероприятия’, то подтемами в тексте являются ‘условия боевых действий’, ‘создание пожарных подразделений’.

Эти две подтемы выделены по принципу ‘род-вид’, в связи с тем, что дальнейшее смысловое развертывание текста будет раскрывать именно последнюю подтему. Подтемой будет считаться каждый ключевой денотат, в группу которого входит главный предмет, все остальные предметы образуют субподтемы, организующие процесс развития мысли в тексте. Те подтемы, которые имеют в своем составе небольшое количество субподтем могут быть сокращены, потому что не влияют на образование смысла.

Иностранцы, выделяя лексические единицы и формулируя денотаты, существенно расширяют свой словарный запас; выстраивая взаимосвязи между субподтемами, осознают сочетаемостные свойства некоторых лексических единиц.

Графически соотношения между темой, подтемами и субподтемами можно представить в виде денотатного графа, наглядно изображающего равноправие и зависимость понятий.

На основе полученного графа иностранец может построить свое монологическое высказывание, передающее содержание прочитанного текста. Пример такого графа приведен ниже.

Управление действиями при тушении пожаров в населенных пунктах



Полученная иерархическая структура создаёт в сознании иностранца модель профессиональной ситуации. Технический текст имеет много отсылок к нормативным документам, при сокращении которых иностранец может выделить только 'новое знание', или смысл текста. Этот смысл носит универсальный характер и не зависит от различий между языками, что делает его частью профессионального опыта иностранца, и он может быть воспроизведен иностранцем как на родном языке, так и на русском.

Смысловая организация рассматриваемого нами текста может быть представлена в виде следующего монологического высказывания.

Под управлением при тушении пожаров в населенных пунктах понимается комплекс мероприятий, связанных с подготовкой боевых действий пожарных подразделений. Эти мероприятия направлены на обеспечение условий успешных боевых действий. К ним относится создание подразделений пожарной охраны. В современном городе при их создании нужно учитывать фактор времени, а не только расстояние, как в СНиПе, потому что скорость автомобилей снижается. Пожарное подразделение должно прибыть вовремя на начальной стадии пожара и ввести средства тушения, когда могут быть использованы минимальные силы и средства. Количество пожарных частей зависит от особенностей города.

Применение денотат-анализа для понимания научно-технического текста в процессе чтения, а затем и моделирования собственного монологического высказывания позволяет наиболее детально работать с языковыми средствами: с лексикой и грамматическими структурами, выделять подтемы и субподтемы, устанавливать смысловые связи между ними, преобразовывать линейную последовательность языковых единиц в иерархическую структуру, образующую в сознании читателя ситуацию из профессиональной сферы.

Литература

Авдеева И.Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. – 2017. – № 2. – С. 67–78.

Лебединский С.И. Стратегии понимания устной научной речи. – Минск: БГУ, 2017. – 327 с.

Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 215 с.

Организация управления силами и средствами на пожаре и при проведении аварийно-спасательных работ // Конспекты для пожарных и спасателей. – URL: <https://fireman.club/conspects/tema-7>. (дата обращения: 30.09.2022).

Специфика овладения лексической компетенцией на разных этапах изучения РКИ

лексика, лексические компетенции, русский язык как иностранный, сертификационный уровень, лексический минимум, семантизация

Лексика как центральная часть языка представляет собой один из наиболее значимых аспектов, усвоение которого для иностранцев в процессе обучения РКИ является приоритетным, при этом необходимо отметить, что формирование навыков использования лексических единиц – это неотъемлемая составляющая процесса овладения языковой компетенцией на иностранном языке. Опираясь на определение А.Н. Шамова, под лексической компетенцией мы понимаем *способность человека к выявлению контекстуального значения слова, которая строится на основании имеющихся лексических знаний, приобретенных навыков и умений*. Лексическая компетенция, помимо прочего, дает возможность сравнения значения слов в двух языках (родном и русском языке), а также определения специфических национальных черт, присущих определенной речевой единице [Шамов 2007: 388]. Система формирования лексической компетенции (ЛК) основывается на пяти обязательных элементах: мотивации, познании, практической деятельности, рефлексии и речевом поведении.

Мотивация как компонент формирования ЛК позволяет выделить мотивы и цели освоения языка, познание строится на использовании приобретенных знаний лексических единиц в практическом применении, практическая деятельность характеризуется непосредственным использованием приобретенных знаний на практике, рефлексия обеспечивает возможность анализа и определения уровня владения языком, поведение, в свою очередь, характеризуется умением самостоятельного применения лексических единиц в повседневной жизни [Шамов 2007: 390].

Приобретение и формирование ЛК находится в тесной взаимосвязи с этапами обучения РКИ, которые классифицируются в зависимости от накопленных знаний и умений, а также навыков. В настоя-

щее время существует достаточно большое количество классификаций уровней владения РКИ, однако, общепринятым считается разделение, приведенное в государственном стандарте. Согласно положениям государственного стандарта для владения РКИ выделяют такие сертификационные уровни, как базовый, первый, второй, третий и четвертый, что соответствует европейской системе тестирования. В рамках имеющихся сертификационных уровней разработаны лексические минимумы, которые представляют собой использование лексических единиц в определенном количестве, согласно соответствующему уровню. В свою очередь лексические минимумы служат учебными словарями для иностранцев при освоении РКИ для достижения конкретного уровня владения лексикой языка.

Для освоения РКИ можно также выделить три этапа, в том числе *начальный этап, средне-продвинутый этап, продвинутый этап.*

– Начальный этап включает в себя элементарный и базовый уровень владения лексикой языка до первого сертификационного уровня. Основными чертами владения лексикой языка на начальном этапе являются умение общаться на социальные и бытовые темы, а также знание состава активного словаря, который формирует культурную, социальную, бытовую и учебную сферы коммуникации [Владимирова 2001: 84]. На начальном этапе важным элементом является отбор лексического материала с соблюдением принципа общепотребительности и частотности лексики, тогда как в рамках обучения применяются простые способы семантизации с целью однозначного толкования новых для иностранцев слов.

– Средне-продвинутый этап включает I и II сертификационные уровни. В рамках данного этапа освоение РКИ строится на тематико-ситуативной основе с соблюдением принципа последовательного усложнения тематики и вопросов, выносимых на обсуждение, в том числе посредством рассмотрения трудных случаев лексических и грамматических явлений русского языка.

– Продвинутый уровень охватывает III и IV сертификационный уровни. Принцип освоения РКИ, аналогично средне-продвинутому этапу, строится на тематической и ситуативной основе, тогда как обсуждаемые вопросы и темы приобретают дискуссионный характер. Для продвинутого этапа также характерно обучение лексике в рамках разных аспектов, что предполагает группировку в самостоятельные блоки изучаемых тем с соблюдением системного подхода к обучению. Продвинутый

этап, как следует из его названия, характеризуется максимально возможным расширением лексикона иностранных студентов, а также достижением высокого уровня понимания законов словообразования и употребления русских лексем наряду с выработкой навыка их правильного включения в речь в составе различных лексико-семантических групп. В связи с этим лексика изучается на основании сочетаемости, значения слов в полной мере обнаруживаются лишь в контексте, а понимание правил сочетаемости дает возможность правильно использовать слова в процессе коммуникации. Для продвинутого этапа характерно не просто заучивание отдельных лексических единиц в рамках установленных моделей, а также знакомство студентов с традициями, которые объясняют появление и существование в русском языке деривационных моделей образования лексики [Азимов 2009: 128].

На основании вышеизложенного можно представить отличительные черты овладения лексической компетенцией на каждом из трех этапов обучения, что отражено в табл. 1.

Таблица 1

Специфика овладения лексической компетенцией
на разных этапах изучения РКИ

Параметр	Начальный этап	Средне-продвинутый этап	Продвинутый этап
<i>Лексический минимум</i>	1.300 лексических единиц	2.300-6.000 лексических единиц	7.000 лексических единиц
<i>Сферы общения</i>	- сфера повседневного общения - социально-культурная сфера		
<i>Специфика обучения</i>	- совокупность изучения лексики с фонетикой и грамматикой; - облегченные способы семантизации слова; - соблюдение принципа устного опережения; - изучение слов в контексте с учетом единства интерпретации; - использование принципов наглядности.	- тематико-ситуативная основа обучения; - совокупность лексики, фонетики и грамматики; - рассмотрение трудных лексических и грамматических явлений; - использование толкования для семантизации; - включение в процесс освоения синонимов и семантизирующего контекста.	- тематико-ситуативная основа обучения и принцип дискуссионности; - расширение лексикона учащихся; - приобретение знаний в области словообразования и употребления слов в контексте; - аспектное обучение лексике; - изучение лексики с соблюдением принципа сочетаемости; - учет особенностей родного языка.

Нельзя не отметить, что в процессе обучения РКИ иностранные студенты сталкиваются с различными трудностями, в том числе обусловленными семантикой, характерной для русской лексики, ее специфической иерархичностью и системностью, а также многозначностью слов. Более того, лексика русского языка гораздо труднее поддается исчислению, чем фонетические или грамматические единицы, а многочисленность лексикона объясняется тем, что словарный состав языка представляет собой открытую, постоянно пополняющуюся, обновляющуюся и развивающуюся систему, количественное и качественное наполнение которой меняется в зависимости от времени, истории, эпохи.

Таким образом, каждый этап изучения РКИ характеризуется своей спецификой в плане формирования лексической компетенции, а ориентация на требования Государственных стандартов, объём лексических минимумов и учет типичных трудностей и ошибок при обучении лексике русского языка способна значительно упростить данный процесс и сделать его более эффективным.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Владимирова Т.Е. Учет психологических особенностей иностранных учащихся при разработке теста по русскому языку (элементарный уровень) / Т.Е. Владимирова // Вестник ЦМО МГУ. – 2001. – № 2. – С. 82–90.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.-СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.

Шамов А.Н. Формирование лексической компетенции как основополагающая цель в обучении иностранному языку / А.Н. Шамов // Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: Лемпертовские чтения – IX: сб. ст. по матер. междунар. науч.-метод. симпозиума, 30–31 мая 2007 г. / Пятигор. гос. лингв. ун-т ; отв. за вып. Н.В. Барышников. – Пятигорск, 2007. – С. 386–391.

**Халитова Лилия Камилевна,
Имамов Рустам Ринатович**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 373.21

Опыт внедрения технологии ‘мейкерспейс’ на уроках английского языка в начальной школе

*методы обучения, технология ‘мейкерспейс’, творчество,
анкетирование*

Вопрос повышения занимательности предмета требует от современного педагога внедрения новых методик и подходов в обучении. Технологию или философию *Makerspace* (‘мейкерспейс’ или ‘сделай сам’) можно назвать одной из перспективных методик для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, которая приобретает все большую популярность в отечественном образовании [Вафина, Халитова 2021; Khalitova, Vafina, Sadykova, 2020]. Мейкерспейс – это специальное пространство, где дети в группах играют и создают поделки из различных материалов. Такая деятельность, включающая в том числе физическую активность, положительно влияет на академическую успеваемость, познавательный процесс, коммуникативное развитие ребенка и способствует приобретению социальных навыков. По мнению некоторых исследователей, например, Р.Л. Курти и др., технология ‘мейкерспейс’ способна произвести революцию в самом подходе к процессу преподавания’ [Kurti, Kurti, Fleming 2014: 8].

В данной работе описывается успешный опыт внедрения элементов технологии ‘мейкерспейс’ на уроках английского языка в начальной школе. Для определения эффективности применения технологии ‘мейкерспейс’ на уроках английского языка в начальной школе мы провели практический (педагогический) эксперимент, который содержал три стадии: констатирующую, формирующую и контролируемую/контрольную.

Констатирующий этап. На данной стадии для определения мотивации школьников младших классов к учебе было проведено анкетирование. В эксперименте приняли участие 22 второклассника, обучающихся по программе средней общеобразовательной школы (11 мальчиков и 11 девочек) возрастом 7-8 лет. Анкета включала десять ‘да/нет’ вопросов, касающихся отношения к школе и урокам, в частности, насколько ре-

бенку нравятся уроки английского языка, с удовольствием ли он выполняет домашнее задание, активен ли он на уроках английского языка и др. За каждый вопрос можно было получить '0' баллов или '1' балл, таким образом, высокий уровень мотивации соответствовал 9-10 баллам, средний – 6-8 баллам, низкий – 0-5 баллов. По результатам анкетирования были получены следующие результаты: 1) высокий уровень мотивации к изучению английского языка имеют 30% учащихся; 2) средний уровень – около 50%; 3) низкий уровень – 20% учеников. К сожалению, оказалось, что большинство детей проявляют слабый или низкий интерес к урокам английского языка. Для определения и оценки академической успеваемости на уроках английского языка мы провели контрольную работу по теме 'Моя любимая еда', которая включала два задания. В первом задании необходимо было прочитать текст по теме и выполнить упражнения. Во второй части контрольной работы ученикам была предложена картинка, на которой изображен персонаж с едой. Нужно было рассказать на английском языке, что происходит на картинке.

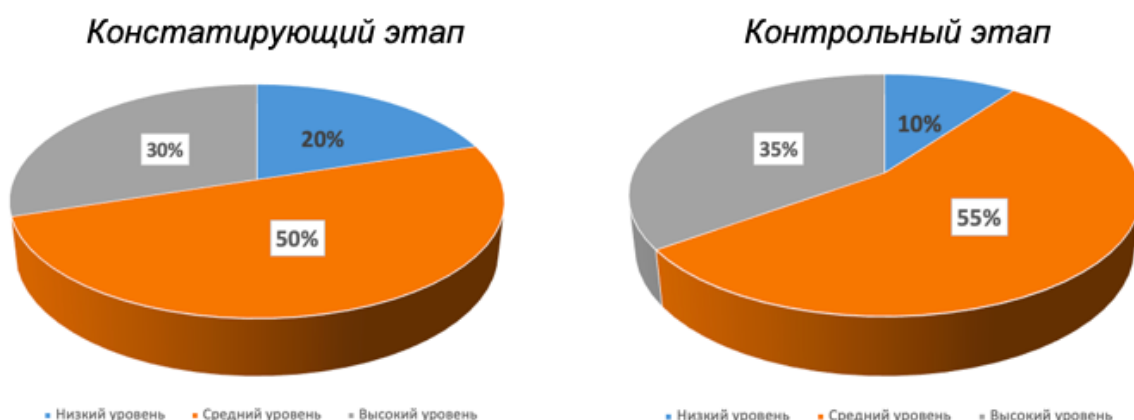
По результатам контрольной работы были получены следующие результаты: высокий уровень успеваемости показали 40 %, средний – 40 % и низкий – 20 % обучающихся.

Формирующий этап. На втором этапе мы применили элементы технологии 'мейкерспейс', чтобы повысить интерес и мотивацию младших школьников к урокам английского языка и, как следствие, успеваемость учеников. Была выбрана тема 'Животные'. Творческим заданием было смастерить любое животное на выбор по пройденной теме, а также поместить его в естественную среду обитания. Дети могли использовать следующие материалы и инструменты: картон, пластилин для лепки, солонки, клей-карандаш и ножницы. Дети делились на маленькие группы по 2 человека. Обязательным условием было разделение обязанностей, то есть дети договаривались, кто будет делать/ лепить животное, кто будет оформлять его среду обитания. Материалы и инструменты также были разделены между детьми учителем. Разговаривать ученикам разрешалось только на английском языке. Например, чтобы получить необходимый материал или инструмент, ребенок должен был использовать определенные фразы для коммуникации, например, 'Can you give me this/ that, please', 'You can take this/ that', 'Thank you' и другие. После того, как ученики выполнили задание, каждая группа должна была описать животное, которое смастерили ученики другой группы, в том числе рассказать, что его окружает, где он обитает, чем он питается и так далее.

Контрольный этап. Мы провели повторное анкетирование и контрольную работу для оценки возможных изменений в мотивации и успеваемости младших школьников на уроках английского языка. Основной целью было выявить насколько удачным оказался опыт внедрения технологии 'мейкерспейс' на уроках английского языка в начальной школе в плане повышения академической успеваемости и повышения занимательности предмета.

Анкетирование доказало эффективность применения 'мейкерспейс' и показало положительную динамику. Так, средний уровень заинтересованности уроками английского языка повысился с 50 до 55%, высокий повысился с 30% до 35%, в то время как низкий уровень понизился с 20% до 10%. На Рисунке 1 представлены результаты анкетирования на констатирующей и контрольной стадиях.

Рисунок 1. Динамика учебной мотивации учащихся 2-го класса на уроках английского языка



Для определения динамики академической успеваемости второклассников на уроках английского языка мы провели контрольную работу по теме 'Животные', которая так же, как и на констатирующем этапе, включала два задания. В первой части контрольной работы ученики должны были прочитать текст и выполнить упражнения на понимание. Затем описать картинку с изображением животного на английском языке: назвать и описать само животное, какая местность его окружает, что он делает. По результатам контрольной работы были получены данные, также доказывающие положительную динамику академической успеваемости у учащихся 2-го класса: несмотря на то, что процент высокого уровня успеваемости не изменился, его

показали 40% обучающихся, средний уровень успеваемости вырос до 50%, а низкий уровень успеваемости понизился до 10%. На Рисунке 2 показаны результаты академической успеваемости учащихся младших классов на констатирующем и контрольном этапах.

Рисунок 2. Сравнительная диаграмма академической успеваемости учащихся 2-го класса на уроках английского языка



Таким образом, результаты анкетирования и контроля академической успеваемости второклассников показали положительную динамику. Применение технологии 'мейкерспейс' на уроках английского языка в начальных классах открывает возможность учиться в процессе творчества, повышает мотивацию и академическую успеваемость.

Литература

Вафина А.Х., Халитова Л.К. Технология MakerSpace и цифровая среда для речевого развития дошкольника-билингва: опыт интеграции // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 1. – С. 114–124.

Khalitova L., Vafina A. and Sadykova G. Bringing makerspace into digital environment: The case of pre-school bilingual Russian learners. IC-ERI2020 Proceedings, 9–11 November, 2020. – P. 5237–5242.

Kurti R. L., Kurti D. L. and Fleming L. R. The Philosophy of Educational Makerspaces. Part 1 of Making an Educational Makerspace // Teacher Librarian. – 2014. – Vol. – 41. – No. 4. – P. 8–11.

**Семантика и прагматика глаголов состояния в русском
и китайском языках**

*семантические и функциональные характеристики, китайский
и русский языки, глаголы состояния*

В современных исследованиях предметом внимания становятся грамматические единицы, в том числе и части речи, их семантика и функционирование [Юсупова 2021, 2: 252]. В процессе изучения русского языка стоит уделить особое внимание интерпретации понятия 'состояние'. Данный термин необходимо рассматривать при синтезе таких элементов, как предикат и субъект. Так, предикаты являются выражением определенных частей речи в значении того или иного слова. Важной особенностью является тот факт, что при употреблении в грамматической вариации данного типа состояния, имеется семь различных типов связей, которые определяют подлинное значение состояния, а также отличаются грамматической природой сказуемого: глагольная, причастная, адъективная, наречно-предикативная, субстантивная, предложно-падежная и метафорическая модели [Цейтлин 1976: 193]. При этом большее внимание стоит уделить анализу предложения, прежде всего, с позиций структурных единиц, некоторых форм коммуникативных единиц [Арутюнова 1976: 221], а также истинной фонетической составляющей имеющихся образов. При данном подходе становится возможным анализ предложения именно с точки зрения создания подлинных абстрактных форм [Кибрик 1979, 4: 334].

Особенностью является наличие в русском языке описания того, что происходит в момент речи. При этом в русском языке имеются глагольные формы, которые описывают состояние: свернуться калачиком, забиться в угол, пригорюниться.

Для определения данного состояния применяется тип глагольных форм, который является интерпретацией непосредственного прямого контакта: трепать, бояться, беспокоиться – чаще всего абсолютный или причинный, а также зависимая часть причины, времени или условия сложного предложения.

Также имеются и те типы глаголов, которые используются для определения уровня интеллектуального развития описываемого субъекта. Такие типы глагольных выражений используются при описании тех или иных объектов, а также форм речи и мыслей собеседника.

При использовании глаголов в социальной среде в качестве центрального объекта могут быть непосредственные участники коммуникации, как самостоятельные индивиды, так и определенные группы людей. В своем исследовании А.Ю. Махашева уделяет внимание тому факту, что глаголы также могут быть употреблены в качестве описания социального состояния при взаимодействии с объектом [Махашева 1996: 342]. Примером, описывающим функцию применения таких глагольных форм, является слово: бюллетенить.

Глагольные формы, которые употребляются при описании физических характеристик, можно разделить на следующие элементы: типы глагольных форм, что используются при описании характеристик организма человека: уставать, утомляться, истощаться, потеть, потолстеть, заболеть, мерзнуть и так далее; глаголы, означающие патологические состояния организма и имеющие отрицательную оценку: болеть, недомогать, кашлять, грипповать, сопливеть и другие.

При этом в русском языке имеется огромное количество глагольных форм, которые могут выражать эмоциональный аспект. Важным фактом является то, что слова 'сердце' и 'душа' зачастую могут сочетаться с неспецифическими глаголами экспансивного состояния. При данной форме через эмоциональные описания единичного субъекта это состояние также передается от части к целому объекту. Примером может стать цитата из произведения Ивана Сергеевича Тургенева: '... и сердце у меня задрожало по-прежнему под влиянием неотразимого, невыразимого обаяния'. Через глагольные формы, что обращены к слову 'сердце' дается определение всему эмоциональному состоянию человека.

Проводя сравнение с китайским языком, стоит сказать, что глаголы, определяющие интеллектуальное, а также эмоциональное состояние, являются частично сравнимыми с различными вариациями китайских глаголов чувства и мышления. Их совместимость с определенными видами непрямого дополнения показывает, что они могут быть связаны с набором 'глаголов общей речи': глаголы эмоциональных и интеллектуальных состояний могут иметь общее понятие дополнения без какого-либо совместного примечания. Можно сформу-

лизовать эту группу глаголов так: косвенные переходные глаголы являются формой передачи речи от третьего лица или же перехода действия на определенный объект, который определяет сам автор, применяющий косвенную форму.

Рассмотрим примеры использования глагольных форм при описании эмоционального аспекта: 喜欢 – выражать симпатию (нравиться), 爱 – любить кого-то, 恨 – недолюбливать, 同情 – сострадать, 讨厌 – пренебрегать, 害羞 – смущаться, 害怕 – опасаться, 羡慕 – завидовать, 怀疑 – сомневаться; подозревать, 想念 – скучать, 佩服 – восхищаться.

Глаголы интеллектуальных состояний: 知道, 了解 – знать, 记得 – помнить, 懂得, 明白 – понимать, 相信 – верить, 信仰 – верить в Бога, 认为 – считать, 尊敬 – ценить, 愿意 – быть наготове, 需要 – желать чего-то.

Любая из используемых глагольных форм эмоционального и интеллектуального типа не дублируется систематически. Примером могут стать следующие предложения: ‘我们不得不同情他的姐姐’ – Каждый из нас должен сострадать сестре; ‘我们必须取得一些成就才能让别人羡慕和羡慕’ – Мы должны добиться высоких результатов, чтобы другие люди испытывали чувство зависти; ‘孩子们, 你需要尊重你的父母!’ – Ребята, нам необходимо проявлять уважение к нашим родителям!

Различные глагольные формы (эмоциональные, а также интеллектуальные) имеют определенную тенденцию оставаться качественно неизменными на протяжении всего временного отрезка, о котором идет речь. Поэтому можно сказать, что такие глаголы невозможно употреблять в качестве временного показателя завершенности действия. Однако существует определенная группа глаголов, которые могут быть употреблены в данном значении. Например, форма глагола ‘了’, который интерпретируется как окончание определенного действия с выявленными рамками его продолжительности.

Имеется и другая группа употребления глагольных форм, например, описывающие показатель временной продолжительности

действия (‘在’), которые употребляются с формами наречий ‘还’, то есть ‘поныне’, ‘пока что’. Следует подчеркнуть, что этот показатель сочетается не со всеми записями в этой группе. Его использование затруднено в устойчивых выражениях русского языка (пословицы, поговорки и так далее). При этом можно попробовать использовать единицу ‘着’ в качестве инструмента для средних переносов. Например, выражение: ‘他深深地爱着她’ – Он очень сильно влюблен в нее.

Если интерпретировать использование глаголов состояния в китайских предложениях, то можно прийти к выводу о том, что такие типы глагольных форм не используются совместно в качестве критерия эффективности совершенного или совершаемого действия. Чаще всего глаголы используются совместно при описании начала истинного действия или чувства к определенному объекту.

Литература

- Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М., Наука, 1976. – 221 с.
- Кибрик А.Е. Подлежащее и проблема универсальной модели языка // Изв. АН СССР. Серия лит. и яз. – М., 1979. – № 4. – 344 с.
- Махашева А.Ю. Выражение социального состояния лица средствами субстантивных предикативных словоформ современного русского языка: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 342 с.
- Цейтлин С.Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика // Синтаксис и стилистика. – М., 1976. – 197 с.
- Юсупова З.Ф. Основы функционально-семантического направления в лингвистике в их отношении к преподаванию русского языка как содержание проблемного семинара для магистрантов // Мир русского слова. – 2021. – № 2. – 252 с.

Цыгунова Мария Михайловна
Национальный исследовательский университет
‘Высшая школа экономики’
УДК 81-13

Репрезентация ментальных состояний на занятиях ИЯ

*психологическая компетенция преподавателя, депрессия,
тревога, терапевтический дискурс*

‘Источник знаний’ – роль преподавателя, исторически синонимичная самой профессии. Однако современность довольно требовательна и к педагогам. Так, многие коллеги осваивают дизайн, ИКТ и маркетинг при подготовке к курсам, стараясь выполнить свою новую задачу как ‘проводника’ будущих специалистов сквозь многообразие информационного потока [Куликова 2012, 8: 69–70]. Таким образом, учебно-воспитательный подход уступает место персонализации с активным включением личностного опыта.

Эта трансформация особенно актуальна на занятиях ИЯ, поскольку именно при обучении иностранному языку в наибольшей степени уделяется внимание эмоциональному обмену. В предыдущем исследовании из цикла работ о репрезентации ментальных состояний в дискурсе [Цыгунова 2022: 550–557] отмечено расширение компетенций преподавателя, его роль как психолога. На примере метафор депрессии было доказано, что как педагог ИЯ, так и студенты могут распознать маркеры подавленного состояния в таких выражениях, как *Я борюсь каждый день и внутри меня пустота*, предупреждая кризисное состояние окружающих и, возможно, оказывая своевременную поддержку. Однако, помимо конкретно практического аспекта новой роли преподавателя как психолога, стоит задуматься и об открытом диалоге о ментальных состояниях, способствующем дестигматизации темы психических заболеваний после многовекового табуирования [Цыгунова 2022: 136–137]. Именно на это и направлен проанализированный в данной статье раздел *Anxiety and depression* учебного пособия *Taboos and Issues* [MacAndrew 31].

Целью рассматриваемого материала является фасилитация дискуссий на занятиях английского языка на темы, обычно не включаемые в УМК, чем и обусловлено название самого пособия. Например, *Nobody needs a gun* (раздел о правах на свободное владение

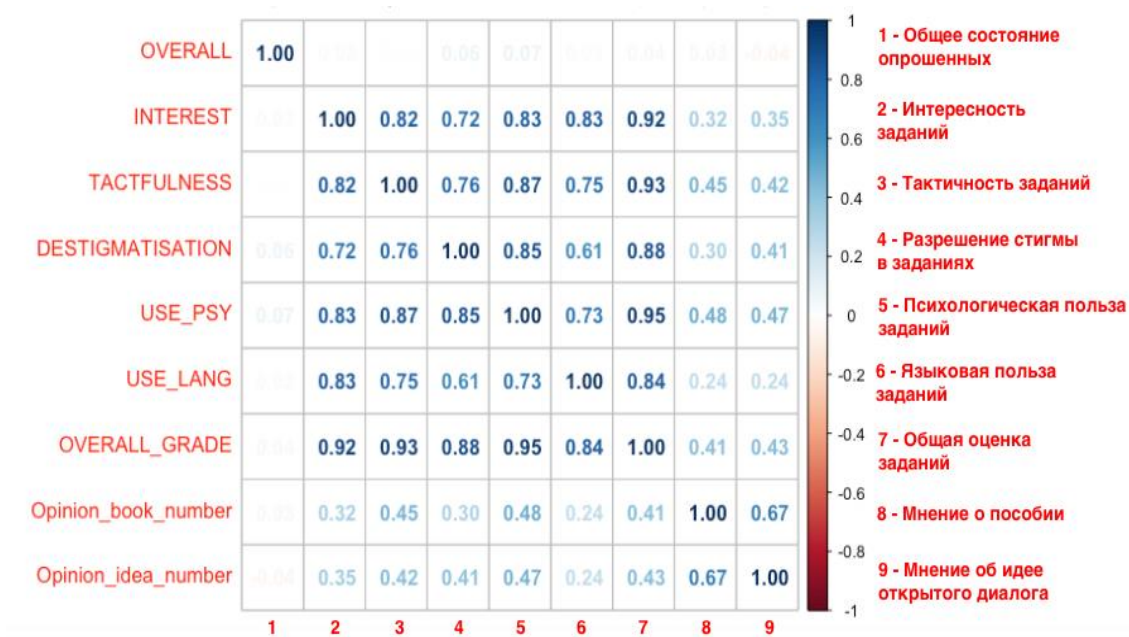
оружием), *The right to die* (раздел об эвтаназии), *Old enough to be her grandfather* (раздел о неравных браках) и другие 'нетрадиционные', но социокультурно значимые темы. В ходе данного исследования специалистам в психологии, преподавателям, студентам и лицеистам было предложено ознакомиться с главой *Anxiety and depression*, оценить ее содержание и предлагаемый вариант раскрытия актуальной темы. Всего в разделе шесть заданий: три дискуссии, два текста и одно лексическое задание.

Выстроенное в разделе повествование вполне логично и оправданно. Тема вводится достаточно отстраненно, через статистику и факты о рассматриваемых ментальных состояниях. Большую часть главы эта нейтральность сохраняется, студентам предлагается порассуждать о состояниях депрессии и тревоги отдельно от личного опыта. Так, вопросы больше сфокусированы на этих расстройствах в целом, для разбора используется чужая ситуация ('кейс' с определением конкретных проблем героя текста), а при обращении за примерами к самим студентам акцентируется именно состояние счастья. Переходя от проблемы к поиску ее решения, оценке советов, учащиеся также знакомятся с идиоматическими выражениями, используемыми в эмоциональном дискурсе, что не только расширяет словарный запас, но также способствует развитию метафорической компетенции и, как было упомянуто ранее, служит инструментом предупреждения тяжелого состояния окружающих. Наконец, ближе к концу раздела студенты имеют возможность разобрать понятие и механизм стигматизации (например, через ложное присвоение 'бытового' характера расстройствам, например, посттравматическому синдрому), варианты противодействия, эффективной поддержки и помощи в условиях сложившейся стигмы 'депрессия – это всего лишь образ мышления'. Тем не менее, недостаточное описание заданий именно с точки зрения борьбы со стигмой и порой довольно прямолинейные формулировки являются значительным недостатком пособия *Taboos and Issues*, оставляя пространство для трактовки заданий против инициативы открытого диалога, предоставляя почву для вредоносного дискурса. Выделяя 'проблемность' и самого названия материала *Табу и Проблемы*, с таким выводом согласились 125 участников опроса, проведенного в ходе данного исследования на платформе Google Forms [Опрос исследования 2022].

Целевой аудиторией анкетирования являются специалисты психологии, преподаватели ИЯ, однако наибольший процент опрошенных составили именно студенты, аспиранты и лицеисты (90,4%), поскольку изначально исследование основывалось только на их опыте, с планируемым и уже начатым расширением охвата. Помимо общих вопросов о роде деятельности (психологи, преподаватели), уровне обучения (учащиеся), участникам был предоставлен доступ к анализируемому разделу для ознакомления с главой и дальнейшей оценки ее содержания и оформления. Как и в предыдущей работе цикла [Цыгунова 2023], дополнительно респонденты также могли ответить на вопросы анкеты DASS-21, позволяющей определить степень подверженности анкетированного депрессии, тревоге и стрессу. При анализе результатов на языке программирования R это дало возможность выстроить корреляции между мнением участника о пособии, идее открытого диалога и его собственным состоянием, маркируемым по шкале из пяти пунктов (по возрастанию: Н – в пределах нормы, НУ – незначительный уровень, УП – умеренно-положительный, ТЯЖ – тяжелый, ЧТЯЖ – чрезвычайно тяжелый). Вопреки ожиданиям, выстроенная при анализе данных корреляция продемонстрировала почти полное отсутствие зависимости восприятия пособия, самой идеи сборника от состояния опрошенного в соответствии с DASS-21 [Рис. 1]. При довольно высокой подверженности депрессии (ЧТЯЖ – 20,51%, ТЯЖ – 18,8% УП – 19,66%), тревоге (ЧТЯЖ – 33,33%, ТЯЖ – 12,82% УП – 18,8%) и стрессу (ЧТЯЖ – 13,68%, ТЯЖ – 26,5% УП – 16,24%) опрошенные учащиеся и преподаватели дали высокую оценку как пособию, так и самой инициативе открытой дискуссии о ментальных состояниях на занятиях ИЯ. На шкале от 1 (минимум) до 5 (максимум), по критериям *Интересность* (3,89), *Тактичность* (3,6), *Разрушение стигмы* (3,18), *Психологическая польза* (3,47), *Языковая польза* (4,02) средний балл заданий достигает 3,63 из 5 возможных. Однако общее мнение о материале *Taboos and Issues* в целом (3,99) и возможности открытого диалога (4,12) еще выше. Опрошенные часто выбирали варианты *Положительное – помогает вести открытый разговор о теме, разрушить стигму вокруг нее* (ответ, также отмеченный психологом в обоих случаях), *Положительно-нейтральное – выполняет цели, не очень качественно сделано* и *Положительно-настороженное*. Кроме того, стоит отметить, что оценка и заданий, и пособия с предложением дискуссии имеет больший отклик среди участников группы более высокого риска

(ЧТЯЖ, ТЯЖ, УП) по сравнению с группой меньшего риска (Н, НУ): 3,67 против 3,59, 4,07 против 3,93 и 4,14 против 4,13 по заданиям, пособию и идее соответственно.

Рисунок 1. Корреляция между состоянием опрошенных и оценкой заданий, пособия, инициативы



Таким образом, в ходе исследования был отмечен растущий социальный запрос на грамотное освещение, обсуждение и репрезентацию тем ментальных состояний на занятиях ИЯ, который прослеживается и в высокой оценке задания о поиске эффективных решений, и в осуждении задания, содержащего характерные проявления стигмы. Пособие *Taboos and Issues* может служить основой для раскрытия темы ментального здоровья при условии доработки и верного представления как в рамках темы Здоровье, так и в качестве отдельного блока. При этом, как отмечают и сами участники опроса, необходимо убедиться в готовности самой аудитории. Среди ответов с результатом ЧТЯЖ есть прецедент настороженного и негативного отношения к такой инициативе, что вновь доказывает важность роли преподавателя как психолога не только на пути всеобщего преодоления стигмы, но и в постоянном внимании к текущему состоянию студентов, развитию и их психологической компетенции.

Литература

Куликова Д.Н. Роль преподавателя в современном образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 69–72.

Опрос исследования. – URL: <https://forms.gle/sGyBTjz1mx628nFD9> (дата обращения: 15.10.2022).

Цыгунова М.М. Метафоры депрессии, тревоги и гнева в терапевтическом дискурсе // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2021. – №. 4. – С. 136–152.

Цыгунова М.М. Метафорическая компетенция: преподаватель как психолог (на примере метафор депрессии) / М.М. Цыгунова // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов III МНПК им. Е.Н. Солововой, Обнинск, 06 ноября 2021 года. – Обнинск: ЗАО 'Издательство 'Титул', 2022. – С. 550–557.

Цыгунова М.М. Интернет-мемы как потенциальный механизм копинга учащихся // Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам VII научной межвузовской конференции молодых ученых 03.03.2022 г. (ШИЯ НИУ ВШЭ), 2023. В печати.

MacAndrew R., Martínez R. Taboos and issues. – London: Language Teaching Publications, 2001.

Шакирова Татьяна Ивановна
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
Мазина Виктория Юрьевна
Средняя общеобразовательная школа № 46 г. Калуги
УДК 372.881.1

**Прикладной потенциал научно-исследовательских разработок
будущих магистров по методике преподавания иностранных
языков**

*магистерская диссертация, методика преподавания, лексика,
сленг, упражнения, коммуникация*

Современная магистратура – это важный элемент непрерывного образования. Последние несколько лет на первый план выступает практическая подготовка будущих магистров как в рамках производственной, так и научно-исследовательской практик. Кроме того, обязательным требованием ФГОС ВО является сотрудничество в рамках магистерской программы с работодателями [Приказ 2018]. Таким образом, темы магистерских диссертаций должны соответствовать профилю подготовки, магистерской программе и представлять интерес для применения в образовательных учреждениях. Например, по магистерской программе 'Языковое образование' направления подготовки 44.04.01 'Педагогическое образование' тематика исследований должна обязательно включать в себя разработку вопросов, связанных с прикладным использованием результатов в процессе преподавания иностранных языков

Апробацией своих методических разработок магистранты занимаются в рамках производственных практик. Результаты данной апробации ложатся в основу практической части магистерской диссертации. Исследования в области методики преподавания иностранных языков и языковых дисциплин могут проводиться в рамках дополнительного образования детей и взрослых, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования.

Примерами тематики исследований для среднего общего образования могут служить:

– Обучение рассуждению при подготовке к письменным экзаменам по английскому языку.

– Система формирования навыков и умений учащихся при работе с англоязычными периодическими изданиями на уроках иностранного языка в старшей школе.

– Молодежный сленг как средство развития коммуникативной компетенции у учащихся старших классов средней школы.

– Формирование навыков аудирования при подготовке к экзаменам по английскому языку.

Поскольку в своих диссертациях магистранты предоставляют собственные разработки, которые могут быть использованы на практике в образовательных учреждениях, далее можно более подробно рассмотреть материал, предложенный в одной из магистерских диссертаций. Работая с аутентичными текстами, учащиеся и учителя сталкиваются с языковым явлением, которое очень слабо освещено в рамках стандартной школьной программы, а именно – сленг. Это языковое явление, в силу своей специфики, с трудом может быть включено в УМК, однако же, как методический инструмент он может раскрывать два дидактических принципа: принцип наглядности (сленг тесно связан с образом жизни подростков, знакомыми им образами и понятиями) и научности (одним из важных компонентов принципа научности является актуальность знания, в то время как сленг – это всегда наиболее актуальная лексика).

На данный момент школьный курс английского языка включает в себя лишь незначительную часть сленга, в силу вынесения данного языкового явления за рамки ‘правильного’ и ‘чистого’ языка, что делает словарный запас учащихся несколько неестественным и не соответствующим их реальным нуждам. Дело в том, что подростки менее склонны использовать стандартный литературный язык, и, соответственно, именно эта возрастная группа на данный момент является основной движущей силой сленга, создающей и использующей его. Поэтому разработанный в ходе магистерского исследования курс занятий для учащихся старших классов средней школы, направленный на освоение сленговых лексических единиц и формирование коммуникативной компетенции, актуален, интересен для подростков и повышает мотивацию к изучению английского языка. Исходя из заданных целей, в ходе освоения курса учащиеся развивают все четыре вида речевой деятельности, позволяющие полноценно функционировать в языковой среде. Обучение строится на основе коммуникативного подхода с использованием аутентичных текстов, апеллирующих к интересам и увлечениям подростков, для повышения вовлеченности учащихся на этапе знакомства с новым материалом.

За этим этапом следует анализ текста, с упором на его лексическое наполнение, после чего учащимся предлагаются тренировочные упражнения коммуникативной направленности, затем контролируемый диалог или монолог с последующим выходом в речь, преимущественно устную. Однако часть сленга может быть реализована исключительно в письменной речи, что дает возможность преподавать сленг в рамках не только устной коммуникации. Так, на занятиях, посвященных общению подростков в сети Интернет, преобладают задания, направленные на формирование навыков чтения и письма: переписка в социальных сетях, написание неформальных записок и писем.

Уроки обладают вариативной структурой в зависимости от изучаемой лексики и задействованных видов речевой деятельности. В каждом уроке есть небольшие разделы, позволяющие ввести новую лексику и способы словообразования, многие из которых требуют активной работы учащихся. Также в конце каждого урока есть шкала для самостоятельного отслеживания и оценивания старшеклассниками своего прогресса, которая предоставляет выбор из трех вариантов: полное понимание, частичное понимание и полное непонимание материала. Например, после просмотра нескольких видео отрывков из фильма 'Человек-паук' учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Какие чувства испытывал главный герой?
- Какие прилагательные были им употреблены для выражения эмоций?

Затем учащиеся должны найти синонимы к сленговым словам, после чего учитель предлагает разобраться в разнице между прямым и фигуральным значением слов. Далее учащиеся переводят предложения, где одни и те же подчеркнутые слова стоят в разных значениях с учетом языковых стилистических особенностей написанного.

Выполняя следующее упражнение, учащиеся делят сленговые прилагательные на две группы: выражающие позитивные и отрицательные эмоции. После данной работы учитель повторно демонстрирует подборку видеосюжетов и предлагает завершить диалог, заполнив пропуски нужными сленговыми прилагательными из таблицы.

Затем проходит работа в парах, во время которой учащиеся составляют свой диалог на предложенные темы, используя в полной мере лексику урока. В конце занятия учащиеся рефлексуют: по шкале определяют уровень усвоения материала по данной теме.

Большой интерес у учащихся вызывают упражнения из урока, посвященного словообразованию, так как в современном языке есть

много сленговых слов, образованных путём клиппинга, то есть усечения, обрезания слова или сокращения. В этом плане интересно упражнение на языковую догадку: надо попробовать определить, что это сокращённое слово значит, и дать его полную версию, а затем составить предложения с его использованием.

На уроке по теме 'Boomers and zoomers' (Проблемы отцов и детей) рассматриваются вопросы старомодного и современного сленга. После выполнения подстановочного упражнения с использованием двух видов сленга, учащимся предлагается разделить на две 'возрастные' группы и написать письма друг другу. В качестве домашнего задания предлагается написать эссе на тему непонимания между буферами и зумерами, вызванного разницей их сленга.

При прохождении темы 'Описание внешности и характера человека' предлагаются такие упражнения: посмотреть видео-диалог, затем в его печатном варианте найти сленговые слова, описывающие человека, а затем использовать их при описании кого-то знакомого, чтобы остальные могли догадаться, о ком идёт речь [Ступницкая 2020: 111–115].

Таким образом, можно констатировать, что результатом магистерских исследований должен стать прикладной материал, который может быть использован в процессе преподавания иностранного языка обучающимся образовательных учреждений различного уровня.

Литература

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126 'Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования' – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126> (дата обращения: 01.10.2022).

Ступницкая А.Л. Молодежный сленг как средство развития коммуникативной компетенции у учащихся старших классов средней школы // Научные труды Калужского гос. ун-та им. К.Э. Циолковского. Сер. 'Гуманитарные науки'. – Калуга, 2020. – С. 111–115. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46225674_14277474.pdf (дата обращения: 01.10.2022).

**Игра как один из инструментов повышения мотивации
студентов в процессе обучения китайскому языку
на начальном этапе**

китайский язык, методика, игра, комплексный подход

В настоящее время в отечественном китаеведении сформировалась достаточно сильная школа преподавания китайского языка. Различные методики способствуют формированию всесторонних навыков овладения языком на разных этапах изучения.

На начальном этапе задача преподавателя – познакомить учащихся с важнейшими составляющими китайского языка: фонетика, иероглифика, грамматика. Ввиду особенностей китайского языка как тонового, а также наличия специфичных звуков, освоение которых вызывает трудности у учащихся, очень важно начинать изучение языка с вводного фонетического курса. Это позволит сформировать правильное произношение и в дальнейшем избежать фонетических ошибок.

Одновременно с овладением фонетикой начинается знакомство и изучение иероглифической письменности: черты, графемы, правила каллиграфии и т.д. Учащиеся сталкиваются с проблемой запоминания иероглифов, поскольку приходится затрачивать довольно много времени на их заучивание и прописывание. Однако без этого усвоить и запомнить иероглифы, переместив их в регистр долговременной памяти, невозможно. Это большой труд, который впоследствии принесет свои плоды.

Опыт преподавания китайского языка показал, что уже на втором или третьем занятии необходимо знакомить учащихся с базовыми знаниями грамматики. Это не только позволяет поддержать интерес к изучению языка, поскольку уже на первых занятиях учащиеся способны строить простейшие предложения на китайском языке, но и демонстрирует значимость и важность изучения грамматики, которая лежит в основе изучения любого иностранного языка. Понимание структуры предложения, синтаксических функций позволят в даль-

нейшем переводить и строить предложения любого уровня сложности. В данном контексте предлагается знакомить с грамматическим материалом, используя схемы и маркеры различных членов предложения. Именно маркеры позволяют сделать правильный синтаксический разбор предложения, который в большинстве случаев является предпосылкой адекватного перевода.

Таким образом, в течение 7-8 недель, когда закладываются основы знаний по китайскому языку, очень важно мотивировать учащихся, сохраняя у них интерес к изучению языка. Это достаточно сложный процесс, требующий большой работы и отдачи не только от учащегося, но и от преподавателя. Сделать процесс изучения языка более увлекательным, продуктивным и насыщенным помогут обучающие игры на занятиях.

Игры в любом возрасте вызывают интерес и азарт, что приводит к повышению мотивации. В игре можно закрепить и отработать материал, изучить новую лексику, отработать грамматическое правило и т.д. Игра является отличной тренировкой мозговой активности, поскольку способствует развитию мышления, реакции, творческого подхода. Во время игры учащиеся могут отдохнуть и переключить свое внимание, задействовав другие виды мозговой активности. Кроме того, после такого 'отдыха' лучше усваивается сложный грамматический материал. Однако основная функция игры – это формирование позитивного отношения к языку.

На начальном этапе изучения китайского языка (1-2-й год) можно использовать следующие виды игр:

1. Лексические игры, направленные на заучивание лексики, умение применить ее в своей речи, а также на тренировку памяти.

Игра 'Мозговой штурм'. Суть игры заключается в том, чтобы удержать в голове как можно больше слов, что является очень хорошим тренажером памяти. Играть следует после изучения лексики по уроку, что позволит закрепить лексический материал. Так, преподаватель предлагает студенту перевести слово, следующий студент должен повторить слово, переведенное ранее, и добавить перевод своего слова и т.д. В эту игру следует играть, когда учащиеся уже хорошо овладели лексикой. В игре могут принимать участие до 12 человек. Опыт показал, что студенты могут 'удержать' 20-24 слова. Отличная зарядка для повышения мозговой активности.

Игра 'Снежный ком'. Данная игра имеет множество вариаций, и в зависимости от уровня учащихся и целей можно использовать разные виды. Так, преподаватель предлагает перевести учащемуся А существительное, например, 经济 'экономика', учащийся Б переводит глагольное словосочетание, содержащее это же существительное, например, 发展经济 'развивать экономику', учащийся В переводит предложение П-С-Д (подлежащее – сказуемое – дополнение), например, 中国发展经济 'Китай развивает экономику', учащийся Г переводит предложение, в котором появилось обстоятельство времени, 最近中国发展经济 'В последние годы Китай развивает экономику', и т.д.

Таким образом, на финише мы получаем длинное предложение, в котором не только происходит закрепление лексики, но и отрабатываются грамматические правила. В качестве другого варианта этой игры можно предложить студентам самостоятельно расширять предложенный лексический элемент. Здесь можно задействовать не только лексику и грамматику, но еще и креатив учащихся. Эту игру можно применять при переводе текстов и диалогов, которые использовались ранее, либо после прослушивания аудиотекстов. Студенты должны одновременно воспринимать большой фрагмент текста и воспроизводить его на китайском языке. Кроме того, эта игра требует концентрации внимания, поскольку необходимо запоминать то, что говорит другой, и при этом переводить еще и свой фрагмент.

Игра '说说 – 猜' (говорю – угадывай). Рекомендуем во время этой игры использовать мобильное приложение игры 'Alias', поскольку слова там предлагаются спонтанно и можно установить определенное количество времени, например, 2 минуты на каждого игрока. Эту игру можно предложить учащимся, обладающим определенным лексическим запасом (около 500 слов). Ведущий должен на китайском языке объяснить слово, игроки угадывают слово (угадывать можно на русском языке). Победит тот, кто смог объяснить большее количество слов.

При знакомстве с числительными учащимся можно предложить несколько игр, которые помогут быстро переводить и запоминать числа.

Игра 'Лото'. Изучив счет 1-99, можно играть в обычное лото. Ведущий называет число, учащиеся закрывают числа на своей карточке. После того как будет закрыта карточка полностью, игрок должен крикнуть '赢了!' (Выиграл!).

Игра 'Математик'. Учащийся А начинает счет с 1, учащийся Б должен прибавить 2 и назвать готовый ответ: '3', учащийся В называет 5 и т.д. до 99. Играть необходимо быстро, математическое действие производить в уме. Требуются внимание и быстрая реакция. Можно предложить и другие варианты этой игры: 'плюс 3', '99 минус 2' и т.д. [Чжоу Цзянь 2009: 155].

Игра 'Таблица умножения'. Учащимся предлагается рассказать таблицу умножения на 2, на 3, на 4 и т.д. Это позволяет не только запомнить китайские числа, но и повторить таблицу умножения.

2. Иероглифические игры направлены на формирование навыков запоминания иероглифов, развитие логики, понимание структуры иероглифов.

Игра 'Иероглифическое лото'. Рекомендуются на этапе изучения графем. Ведущий называет графему, учащиеся должны закрыть ее на своей карточке. Побеждает тот, кто первым закрыл всю карточку.

Игра 'Иероглифическое домино'. Предлагается после изучения лексики по определенному уроку или теме. Карточка делится на две части: в левой части слово написано иероглифами, в правой – другое слово написано по-русски. Каждому игроку предлагается одинаковое количество карточек. Надо быстро собрать цепь из карточек так, чтобы русскому слову соответствовало слово, записанное иероглифами.

Игра 'Иероглифические загадки'. Очень популярная игра среди китайцев. Можно играть не только на начальном этапе изучения китайского языка. Учащимся предлагается угадать иероглиф (напоминает разгадывание ребусов). Например: 国内 (玉); 说对一半 (讨); 女儿去了别人家 (嫁); 人在草木中 (茶); 手高眼低 (看); 又在左边, 又在右边 (双) [Чжоу Цзянь 2009: 128].

Игра 'Каллиграфы'. На этапе повторения графем или иероглифов учащимся предлагается писать иероглифы кистью и водой на специальных ковриках.

Безусловно, невозможно рассмотреть и перечислить все многообразие игр, которые преподаватель применяет в своей практике. Можно использовать игры, направленные на изучение, закрепление и повторение грамматики, а также игры, формирующие речевые и

коммуникативные навыки. В ходе игры у учащихся появляется соревновательный интерес, который позволяет активировать процесс изучения новых грамматических и лексических структур. Кроме того, здоровая конкуренция на занятии, реакция на победу и проигрыш способствуют взаимодействию в коллективе и воспитанию личности. Основная цель игровой методики – отойти от монотонной и однообразной работы на уроке и сделать процесс изучения языка интересным, полезным и увлекательным.

Литература

325 примеров педагогических находок на уроках китайского языка / Гл. ред. Чжоу Цзянь. – Пекин, 2009 (汉语课堂教学技巧325例 / 周健主编. – 北京: 商务印书馆, 2009).

Шифман Дмитрий Викторович
Новосибирский государственный университет
архитектуры, дизайна и искусств имени А.Д. Крячкова
Новосибирский государственный технический университет
УДК 372.881.1

**Возможности профессионально ориентированных
видеопроектов в обучении английскому языку в цифровой
среде студентов архитектурного вуза**

*студенческие видеопроекты, профессионально ориентированное
обучение иностранному языку, английский для специальных целей,
цифровая среда, неязыковой вуз*

Видеопроекты в настоящее время становятся все более распространенными в обучении иностранным языкам, в том числе в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в вузе [Bovtenko 2019: 117; Абрамова, Шишмолина 2020: 76]. Проект в обучении иностранному языку в современных условиях трактуется российскими и зарубежными исследователями как продукт, самостоятельно разработанный обучающимися, выполняемый под контролем и при консультации преподавателя (И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина, Н.А. Кочетурова, Ю.В. Красавина, Е.С. Полат, О.Ф. Шихова, D.L. Fried-Booth, J. Keddie и др.).

Под видеопроектором понимают способ организации образовательной деятельности обучающихся, направленный на формирование исследовательских, организационных, самообразовательных и профессиональных навыков путем создания видео [Широколобова 2019: 35]. Работа по созданию профессионально ориентированных видеопроектов на иностранном языке в цифровой среде позволяет развивать комплекс языковых, коммуникативных, проектных, цифровых компетенций студентов: письменную и устную речь на материале языка специальности, в том числе публичную; чтение; аудирование; профессиональную коммуникацию на изучаемом языке в процессе подготовки проекта и его презентации; цифровые компетенции, связанные с использованием информационных ресурсов, аппаратных средств и программных продуктов, а также билингвальные профессиональные и учебные компетенции; навыки работы в команде, планирование деятельности, анализа и рефлексии [Bovtenko 2022: 244].

В профессиональной подготовке будущих архитекторов проектная деятельность является неотъемлемым компонентом учебного процесса. На специальных дисциплинах студенты-архитекторы выполняют проекты различной степени сложности – от беседок, детских площадок, остановок общественного транспорта до парков, зданий и архитектурных комплексов. Работа над архитектурным проектом включает в себя написание объяснительной записки, разработку плана и схемы участка, на котором будет проходить реализация проекта, поиск конструктивных и архитектурных решений, а также организацию и план рабочего процесса. Представление проекта в специальных курсах традиционно проходит в форме доклада с презентацией и демонстрацией макета созданного проекта.

В Новосибирском государственном университете архитектуры, дизайна и искусств имени А.Д. Крячкова (НГУАДИ) в программу английского языка для специальных целей для студентов-бакалавров второго года обучения подготовка профессионально ориентированных видеопроектов была включена как одна из форм итогового контроля по курсу. Целью профессионально ориентированного видеопроекта на английском языке было создание короткого видео, посвященного результатам выполненной работы по профильной дисциплине 'Проектирование', в рамках которой студенты создавали проекты теневого навеса, городского парка и дома культуры.

В соответствии с методикой проектной работы подготовка видеопроекта включала следующие этапы:

- 1) Подготовительный (создание концепции проекта и видео);
- 2) Исследовательский (сбор и анализ информации на английском языке по теме проекта);
- 3) Съёмка и монтаж видео;
- 4) Презентация видеопроектов на международной студенческой онлайн-конференции;
- 5) Рефлексия и обсуждение результатов.

Видеопроекты на английском языке выполнялись индивидуально и в группах. Оценка видеопроектов проводилась по следующим критериям:

– лингвистические: включение в видео устной речи всех участников проекта, релевантность выбранной лексики профессиональной направленности темы (использование архитектурной и градостроительной терминологии: архитектурные стили, наименование конструкций, деталей и их компоновка и др.);

- мультимодальные: работа с различными форматами представления материала (графический, аудио, видео, реальные и виртуальные модели);
- презентационные: эффективная онлайн-презентация проекта и коммуникация с аудиторией в процессе онлайн-конференции;
- проектные: работа в команде – планирование, координация деятельности, коммуникация;
- цифровые: использование программного обеспечения для создания архитектурного проекта (Photoshop, Archicad и др.), съемки и монтажа видео (Movavi, Adobe Premier и др.), подготовки презентаций (Microsoft PowerPoint и др.); конференц-связи (Google Meet, Zoom), онлайн-опросов (Google Forms)).

В работе над видеопроектми приняли участие 58 студентов, которые подготовили 29 видеопроектов. Особенностью этой работы стало выполнение видеопроектов в дистанционном формате, т.к. обучение в НГУАДИ с марта 2020 осуществлялось исключительно в этом режиме. Все этапы работы над проектами (за исключением видеосъемки) – от обсуждения идей проектов до представления результатов и последующего обсуждения проходили онлайн.

Подготовленные видеопроекты были представлены на специализированной студенческой онлайн-конференции 'Foreign languages in digital academic and professional communication' (<https://fldapcom.conf.nstu.ru/en/>), которая проводилась в рамках международного межвузовского проекта в декабре 2021 года с участием четырех университетов – НГУАДИ им. А. Д. Крячкова, НГТУ, НГПУ (Новосибирск), UNINT (Рим). Аудитория была представлена российскими и зарубежными студентами архитектурных, лингвистических и педагогических направлений подготовки.

Видеопроекты студентов НГУАДИ продемонстрировали разнообразие и оригинальность подходов к работе: от записи и монтажа видео – выбора интересных площадок для съемки, использования различных приемов демонстрации процесса проектирования и создания макета (ускоренная съемка, анимация, 3D-моделирование) до интервью с потенциальными пользователями разработанных архитектурных проектов.

Анализ видеопроектов и их презентаций на конференции, результатов анкетирования студентов и рефлексивных вебинаров показали несомненные позитивные стороны данного вида работы. Студенты получили навыки создания видеопрезентации собственных архитектурных

проектов на иностранном языке, опыт их представления перед международной аудиторией на онлайн-конференции и возможности как для развития профессионально ориентированных иноязычных компетенций, в том числе мультимодальных и билингвальных, так и для осознания проблемных областей для дальнейшего изучения английского языка для специальных целей (аудирование, вопрос-ответные сессии, фонетические, лексико-грамматические навыки и др.).

Продолжение работы над интеграцией профессионально ориентированных видеопроектов в НГУАДИ будет направлено на обеспечение преемственности в использовании проектной деятельности в курсах общего английского языка и языка для специальных целей и создание и включение в учебный процесс специального комплекса электронных интерактивных заданий для развития иноязычных профессионально ориентированных компетенций студентов в цифровой среде.

Литература

Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Индивидуальные и групповые проекты на английском языке в вузе // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 2 (1). – С. 74–84.

Бовтенко М.А. Развитие мультимодальных компетенций в обучении иностранным языкам в вузе // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Хабаровск, 21 мая 2020 года. – С. 333–345.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. N 509 'Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура' (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/070301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.10.2022).

Широколобова А.Г., Долгова Н.И. Видеопроjekt как форма самостоятельной работы студентов по дисциплине 'иностраннй язык' в неязыковом вузе // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 33–38.

Bovtenko M. Multilingual regional contest of student-created videos: pilot project // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2019. –

Vol. 907: Going Global through Social Sciences and Humanities: a systems and ICT perspective: proc. of the 2 intern. conf. – Tomsk, 2019. – P. 116–123.

Bovtenko M. Digital Multimodal Projects in LSP and CLIL Courses // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Proceedings of the Conference Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. – St. Petersburg, Russia, 20–22 April 2022. – P. 243–253.

Шумкина Инна Викторовна
Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева
УДК 372.881.161.1

Преподавание русского языка как иностранного в интенсивных онлайн-группах на начальном этапе

*русский язык как иностранный, групповое обучение,
онлайн обучение, интенсивное обучение, начальный уровень*

В современном обществе активно развивается обучение посредством дистанционных технологий. Несмотря на сложности по их внедрению в учебный процесс в коронавирусную эпоху, сейчас, на наш взгляд, уже все участники образовательного процесса осознали преимущества онлайн-обучения. Наиболее полно эти преимущества описаны в статье Е.П. Пугачева, в которой автор отмечает доступность, удобство, мобильность, стоимость и другие параметры электронного обучения [Пугачев 2022: 47–49].

Одной из активно развивающихся областей онлайн-обучения является преподавание иностранных языков, в том числе и русского (РКИ). Как отмечают методисты РКИ, 'дистанционное обучение требует от иностранных учащихся самоорганизации, большой самостоятельной работы', а от преподавателя – поиска путей интенсификации процесса обучения [Иванова 2021: 139].

Цель настоящей статьи – изложить принципы и приемы обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в интенсивной онлайн-группе. Материалом для статьи послужили методические разработки для интенсивного онлайн-курса по русскому языку, адресованные студентам из Малайзии, Китая, Греции, Германии, США и других стран и апробированные в рамках двухнедельной программы летнего института 'Russian language and culture' при Самарском университете в 2020–2022 гг.

В рамках данной программы на освоение русского языка отводилось 10–12 астрономических часов (5–6 онлайн-встреч). В течение этого времени студентам необходимо было освоить следующее: фонетическую и графическую системы русского языка, основы чтения, начальные грамматические сведения, основные речевые формулы

для поддержания простого диалога на начальном этапе, а также мини-презентацию. Далее представим поурочный план.

1 class (2 hours)

- Some facts about the Russian language
- Popular Russian greetings and phrases: *Здравствуйте, Привет, Как дела? Хорошо / плохо / нормально; Ты дома? Мама и папа дома? Да / нет, я / они дома; До свидания, Пока (Hello! Hi! How are you? Well / bad / all right; Are you at home? Yes / no, I'm at home; Are mother and father at home? Good bye! Bye!)*
- Russian vowels А, О, У, Э, И, Ы
- Russian consonants М, П, Б, Н, Т, Д, Ф, В
- Reading words, phrases and texts
- Translating dialogs from English to Russian
- Vocabulary: family members (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, малыш, ребенок)

2 class (2 hours)

- Checking homework: reading and translating
- Popular Russian greetings and phrases: *Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер; Как тебя зовут? Меня зовут...; Рад(а) тебя видеть; Спасибо; Как ты? Тоже хорошо (Good morning, Good afternoon? Good evening; What's your name? My name is...; Nice to see you; Thank you)*
- Personal pronouns: я, ты, он, она, оно, мы, вы, они
- Russian consonants К, Г, Х, С, З, Р, Л
- Reading words with new consonants

3 class (2 hours)

- Checking homework: reading, translating, presenting dialogs with personal pronouns
- Russian consonants Ж, Ш, Щ, Ц, Ч, Ы
- Reading words and phrases with new consonants
- Small talk about weather: *Холодно, жарко; Утром холодно; Когда холодно, плохо; Когда жарко, хорошо (Cold, hot; It's cold in the morning...)*
- Popular phrases: *Вы говорите по-русски? Да, немного. Вы говорите хорошо (Do you speak Russian? Yes, a little. You speak well)*
- Russian alphabet: structure
- Writing names in Russian

- The gender of nouns: rules and exercises with sorting
4 class (2 hours)
- Checking homework: reading, translating
- Russian letters: Я, Е, Ё, Ю
- Russian consonants: hard and soft
- Pronouns: accusative case
- Popular phrases: *Как у вас дела? У меня есть... Откуда вы? Я из Малайзии (I have got; Where are you from? I am from Malaysia)*
5 class (2 hours)
- Checking homework: reading, translating
- Russian verb: conjugations
- Popular phrases: *Who are you? I am a student. (Кто вы? Я студентка); I am studying + Accusative (Я изучаю + Accusative); How old are you? I am 20 (Сколько вам лет? Мне 20 лет)*
- Vocabulary: professions, numbers
- Presentation in Russian: *Добрый день, друзья! Меня зовут Бинти Зулкурнаи. Я студент(ка) из Малайзии. Я изучаю авиацию. Мне 22 год года. Рада вас видеть. Спасибо!*

К основным принципам онлайн-обучения РКИ в интенсивной группе на начальном этапе мы отнесли следующие:

1. Использование особых ритуалов приветствия и прощания. При онлайн-обучении студенты не покидают своего физического пространства, а значит и привычной речевой среды, поэтому остро встает вопрос быстрого переключения внимания учащихся на другую языковую среду. Такими переключателями могут выступать специальные звуковые сигналы или учебные песни на простые мелодии. Например, в нашем курсе каждое занятие начиналось с пропевания следующего текста: *Здравствуйте! Здравствуйте! Очень рада видеть вас! Здравствуйте!* (мелодия: ми-ре-до, ми-ре-до, до-до-до-до, ре-ре-ре, ми-ре-до).

2. Максимальное использование русского языка на занятии преподавателем. Объяснение заданий, комментарии и др. осуществляется по схеме: произнесение на русском языке – перевод на родной язык учащегося или язык-посредник – повторение на русском языке.

3. Включение телесных упражнений в ход урока. Как правило, при онлайн-обучении учащийся физически прикован к своему устройству, из-за чего возникает физическая (и вследствие этого психологиче-

ская) скованность, устранить которую поможет, например, использование приемов *body percussion* при проговаривании речевых единиц любой длины – от слов до мини-текстов.

4. Использование суггестивных методов запоминания материала и поддержания мотивации. Сюда можно отнести составление специальных учебных стихов, ритмизированных текстов или исполнение под определенный ритм стандартных речевых формул. Так, в нашем случае, для запоминания личных местоимений был составлен такой текст: *Я, ты, он, она – Вместе мы друзья. Мы, вы и они Говорим по-русски.*

5. Личностно-ориентированное обучение. В условиях, когда преподаватель и учащиеся находятся в разных физических пространствах, очень важным оказывается ориентироваться на то, что в реальности окружает студента, например, место нахождения, погодные условия. Поэтому уже на первой встрече мы используем простой диалог, помогающий студентам ‘вербализовать’ свое пространство: *Ты / Вы дома? Да, я дома. / Нет, я не дома.*

6. Использование различных форм групповой работы и сплочения группы. Студенты на онлайн-курсах, как правило, не знакомы или мало знакомы друг с другом и ‘лишены’ возможности общаться во внеурочное время (если это как-то специально не организовано). Тогда как чувство принадлежности к определенной группе, сообществу повышает внимание и мотивацию. Поэтому важным оказывается использовать приемы сплочения группы, организации группового процесса, где каждый чувствует свою включенность. Например, отработка любого диалога может идти по ‘круговой цепочке’, в которой сначала преподаватель задает вопрос одному из студентов, тот отвечает, а далее этот студент задает тот же вопрос другому студенту. Так продолжается до тех пор, пока не поучаствуют все студенты, при этом нельзя выбирать того, кого уже спрашивали; ‘последний’ студент завершает круг, задав вопрос преподавателю. В этом случае студентам приходится следить за ходом занятия, быстро запоминать имена своих однокурсников и, если подразумевает задание, ту информацию, что уже была произнесена.

7. Повторение и наращивание материала. Установлено, что запоминание речевых единиц возможно при их многократном повторении. Однако повторение будет эффективным только в том случае, если имитирует ситуации реального взаимодействия. Так, введенный на первом занятии диалог *Ты / Вы дома? Да, я дома. / Нет, я не дома*

при прохождении соответствующих тем (семьи, погоды) может прирастать следующими частями: *Мама дома? Да, она дома. Папа дома? Нет, он не дома* или *Дома холодно? Да, дома холодно*.

В заключение отметим, что все перечисленные приемы помогают на начальном этапе обучения РКИ поддержать мотивацию студентов и снизить стресс, который испытывают учащиеся при столкновении с незнакомой речевой средой.

Литература

Иванова Е.В. Особенности работы с учащимися из Великобритании онлайн // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 139–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-uchaschimisya-iz-velikobritanii-onlayn>. (дата обращения: 29.09.2022).

Пугачев Е.П. Перспективы онлайн-обучения // Colloquium-journal. – 2022. – № 18 (141). – С. 47–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-onlayn-obucheniya>. (дата обращения: 29.09.2022).

Юлдашева Шахло Шукурлаевна
Нукусский государственный педагогический институт, Узбеки-
стан, Нукус
УДК 371.31

Методы работы над текстом: лингвистический обзор

*художественный текст, лингвистический анализ,
лингвистический обзор, историко-национальный обзор,
историко-литературный обзор*

Будущий учитель узбекского языка и литературы для обучения узбекскому языку в классах с русским и другими родственными языками обучения должен иметь глубокие знания в области языкознания, литературоведения, теории и методики преподавания узбекского языка и иметь разносторонние познания для объяснения языковых фактов.

В связи с этим важным является предмет 'Лингвистический анализ художественного текста', который входит в число выборочных предметов программы бакалавриата по узбекскому языку в группах с другими языками обучения. В ходе преподавания данного предмета у студентов формируются базовые теоретические знания, а также навыки художественного анализа текста с разбивкой на части, базовые навыки комплексного лингвистического анализа с учетом междисциплинарных связей.

Тем не менее имеются нерешенные вопросы формирования ЗУН и компетенций по предмету. Следовательно, подготовка будущих учителей к обзору и лингвистическому анализу художественных произведений неразрывно связана с решением не только филологических, но и педагогических и социальных задач. Проблема для будущего учителя узбекского языка и литературы заключается в том, что если он работает учителем узбекского языка как государственного, то перед ним встают такие вопросы: как объяснить представителю другой национальности художественное произведение на примерах узбекской литературы, как выполнить объяснение прямого и переносного значения слов, как выполнить обзор слов, языковых единиц, не входящих в лексический минимум студента, как объяснить стилистическую окраску слов. Данному вопросу посвящен ряд исследований, и следование их рекомендациям будет полезным [Мухаметшина

2012; Миркасилова 1995; Ниязметова 2000]. На наш взгляд, для осмысленного чтения текстов необходимо обратить внимание на понимание сути вопросов, входящих в содержание нашего предмета, следовать этапам лингвистического анализа.

Известно, что текст художественного произведения сначала читается бегло, затем начинается этап выразительного чтения, отдельные части могут читаться выборочно [Миркасилова 1995]. Следует отметить, что хорошего результата можно добиться, если выбранные тексты читаются не только выразительно, но и обзорно. Поэтому филологический обзор, который считается первым неотъемлемым этапом изучения художественного текста, должен находиться в центре внимания.

Стоит отметить, что ожидаемый результат не может быть достигнут, если такие виды филологического анализа, как лингвистический анализ, историко-национальный анализ, историко-литературный анализ не будут проводиться последовательно.

По мнению опытных педагогов, посредством обзорного чтения в процессе объяснения текста определенного произведения, учащиеся знакомятся со значением незнакомого слова, переносным значением некоторых слов или несколькими разными значениями одного и того же слова [Мухаметшина 2012]. Посредством чтения историко-художественных текстов появляется возможность глубже понять значение устаревших слов, диалектных слов, слов, принадлежащих к пласту приобретенных, перед глазами учащихся раскрывается прошлая культура узбекского и других тюркских народов, а также народов мира. В процессе чтения современных произведений становится понятным значение новых слов и слов, которые учащиеся активно не используют. В этом мы убедились, когда выбрали отрывок из известного рассказа Гафура Гуляма 'Сыночек воришка' [Гулям 2003: 306–309] и изучили его по типам обзора.

Для лингвистического анализа из рассказа был выбран диалог ремесленника (косиб) и Кара буви, к которому было предложено несколько заданий:

- 1) ознакомьтесь с текстом, составьте список слов, сложных для понимания;
- 2) определите в тексте слова, относящиеся к древним народным обычаям, традициям;
- 3) определите исторический период, представленный в тексте, и особенности лексики данного периода;

4) перечислите выражения (фразеологизмы) и пословицы, использованные в тексте.

После того, как студенты выполняют задания, они приступают к выполнению следующих заданий – объяснить значение выявленных лексических и фразеологических единиц, словосочетаний, предложений своими словами, обращаясь к имеющимся словарям. Таким образом, можно достичь того, что студенты смогут отличать друг от друга особенности лингвистического обзора, историко-национального обзора и историко-литературного обзора.

В процессе обзора отрывка из рассказа ‘Сыночек воришка’ в сотрудничестве с учащимися была собрана следующая информация:

1. Лингвистический обзор (объяснение слов, трудных для понимания, с незнакомым и неясным значениями: *Тўрт бурчак таноби ҳовли, тоза, ҳайнаҳой, тумов, турмучлаб, буғот, чавати нон, аёл-манд косиб, илиги тўқлар, сирач, лок, масаллиғ, ҳаммол, шон, сўзан, моваза, чордевор, косиб, кўнчи, муллавачча, пано, оби ёвғон, читфуруш, пудратчи, кончи, мил-мил, ғуломгардиш, мўртгардон, бадном, ярим пуд* и др.).

2. Историко-национальный обзор. В данном виде обзора объясняются слова, связанные с древними народными обычаями, традициями, обрядами. В произведении есть отрывок: ‘*Қизлар курғур қачон бир ерга элашиб кетади-ю. Ўзи ўраб, ўзи чирмаб оладиган жой чиқмаса, буларга кимнинг ҳам кўзи учиб турибди дейсан*’. (А и вырастут – кто на них позарится? Кто за них денежки выложит – на тряпье, да на сватовство, да на угощение?). В отличие от узбеков, проживающих в Каракалпакстане, приданое у девушек, выходящих замуж в Ташкенте и многих других городах, намного больше, что создает трудности для семей, выдающих дочерей, и такое положение учащиеся смогут понять только посредством обзора.

3. Историко-литературный обзор. Здесь объясняются слова в художественных произведениях, связанные с историческим периодом. Такие слова как *Керинска пошшо, уруш, городской, Сибир, элликбоши, рабочий* характерны для эпохи, которая описывается в произведении, и отражают дух времени. Некоторые пословицы и выражения (фразеологизмы) также требуют объяснения: ‘*Тириклик тошдан қаттиқ*’, ‘*Туянинг кўзидай нон анқога шапиғ*’, ‘*Туриб еганга турумтоғ чидамас*’, ‘*Бир товукқа ҳам дон керак, ҳам сув керак*’, ‘*Сирнинг хашаги очилишига оз қолди*’, ‘*Юзимни сидириб ташлаганим йўқ*’, и

др. Если в процессе занятия будет сделан обзор таких пословиц, преувеличений и образных выражений, то будет раскрыто идейное содержание рассказа.

Благодаря этим обзорам учащиеся легко ответят на следующие спорные, проблемные вопросы, которые могут возникнуть по поводу произведения:

1. Почему мальчик радуется и гордится, когда узнаёт, что в его дом пришел вор?

2. Почему не спится Кара буви?

3. Что хотел сказать писатель, когда написал: *‘Унинг этигини киядиган ўзбек, қозоқ, қирғиз дехқонлари қаёқда дейсиз, қолган эмас. Фақат уларнинг етимларигина шаҳримизни тўлдириб юрибди’* (Где узбекские, казахские, киргизские дехкане, которые носят сапоги? Только их сироты наполняют наш город?)

2. Почему старуха благословляет Рахмонходжу элликбаши словами *‘бола-чақасининг эгилигини кўрсин’*/ ‘пусть увидит доброту своих детей’?

3. Объясните, в чем причина мягкого обращения старухи к вору *‘ўғригина болам’*/ *‘сыночек воришка’*.

4. Вы верите, что мягкое обращение Кара буви побудит воришку встать на верный путь?

Преподаватель обобщает ответы: как бы ни были трудны времена, жизнь тверда как скала, Кара буви не теряет своего человеческого облика. Своей мягкостью она приносит тепло в сердце молодого человека, вышедшего на воровской путь, пробуждает в нем еще не исчезнувшие человеческие качества. Во внутреннем мире и характере Кара буви мы видим такие черты, как узбекское человеколюбие, верность национальным ценностям.

Для того чтобы подвести учащихся к такому выводу, преподаватель не должен ограничиваться объяснением грамматических особенностей дополнения, определения, обстоятельства, а обязан побуждать учащихся к пониманию значения выделенных частей в предложениях типа *‘Рўзғорда бўлса: кўз кўриб қўл тутғудай арзигулик буюм қолгани йўқ’*, *‘Ота касбим кавушдўзликни қилайми?’*, *‘Ахир но-иложликдан-ку шу ҳаром йўлга қадам босибсан, ўзига тўқроқ, бадавлатроқ одамларникига борсанг бўлмайдими?’*, объяснять, какая картина появится, если эти части убрать из предложения. Такая ситуация помогает учащимся лучше понять, что второстепенные члены

предложения служат для уточнения и завершения мысли, обеспечивают образность произведения.

Литература

Гулям Г. Избранные произведения. Стих и проза. – Ташкент: Изд-во им. Гафура Гуляма, 2003. – 352 с.

Миркасимова М. Методы формирования и совершенствования навыков литературного анализа учащихся: дис. ... докт. пед. наук. – Ташкент, 1995. – 253 с.

Мухаметшина Р.Ф. Русская литература в контексте диалога культур. – Казань: Печать-Сервис-XX век, 2012. – 246 с.

Ниязметова Р.Х. Теоретико-методические основы определения содержания обучения узбекской литературе XX века в русскоязычных школах (в рамках занятий узбекским языком): дис. ... докт. пед. наук. – Ташкент, 2000. – 158 с.

**Аутентичность как критерий отбора учебных текстов по РКИ
(продвинутый этап обучения)**

*учебный текст, текстоцентрический подход, русский язык
как иностранный, обучение, аутентичность*

На современном этапе развития языкознания текст остается одним из наиболее интересных для исследователей лингвистических феноменов. С развитием текстоцентрического подхода в обучении иностранным языкам текст становится актуальным объектом изучения как для отечественных, так и для зарубежных ученых-методистов. В рамках концепции текстоцентризма текст признается 'исходной и конечной единицей обучения' [Акишина 2016: 35].

В реальной коммуникации, полноценное и свободное участие в которой является одной из главных целей обучения иностранному языку (в том числе и русскому), текст выступает в качестве законченного отрезка речи, самостоятельного, имеющего определенный смысл и способного передавать информацию.

Текст, помимо 'буквального языкового смысла, передает смысл, возникающий в самом тексте' [Панченко 2014: 169]. Принимая во внимание справедливость данного утверждения также и для учебных текстов, можно говорить о том, что необходимость учитывать различные факторы при их отборе возлагает на составителей учебных пособий и любых методических разработок особую ответственность за выбор оптимальных для данной целевой аудитории текстов.

'Учебными текстами' (УТ) называются тексты, которые используются в процессе обучения. В методике РКИ УТ рассматривается как перспективное средство обучения всем видам речевой деятельности, в том числе и письменной.

Следует отметить, что навык письменной речи – один из наиболее сложных навыков для иностранных обучающихся. Текстовая деятельность представляет собой процесс, который требует от пишущих овладения определенными знаниями, умениями и навыками (ЗУН). Данные ЗУНы осваиваются студентами в процессе обучения сознательно и произвольно в отличие от умения говорить, которое

приобретается человеком по мере взросления посредством повторения, имитации услышанного. На это указывают множество исследователей, изучающих текст в различных аспектах, в том числе и как единицу речевой коммуникации.

К используемым в практике преподавания РКИ на различных этапах обучения учебным текстам предъявляются требования, регулируемые Государственными образовательными стандартами по русскому языку как иностранному. Данные образовательные стандарты определяют характер текстов, их тематическую отнесенность и лексико-грамматическую наполненность.

На продвинутом этапе обучения ГОСТами рекомендуется использование учебных текстов аутентичного или методически аутентичного характера. Отсутствие или минимальное наличие адаптации предлагаемого к учебной работе текстового материала позволяет показать студентам посильность овладения изучаемым языком.

‘Аутентичными’ отечественные исследователи называют тексты, создаваемые носителями языка для носителей языка. Их лексическое наполнение отвечает критерию общеупотребительности, не ограничивается только специально отобранными для данного этапа лексическими единицами. В текстах используются свойственные языку грамматические конструкции без их нарочитого упрощения, а отбор лингвистических средств для выполнения коммуникативной задачи обуславливается непосредственной ситуацией общения и функционально-стилевой разновидностью языка.

Говоря о существующем в современной методике делении текстов на аутентичные и адаптированные, необходимо упомянуть, что учеными и исследователями также выделяется третья группа – методически аутентичные тексты. ‘Методически аутентичный текст отвечает, во-первых, принятым носителями языка речевым нормам, и, во-вторых, конкретным задачам общения’ [Носонович 2000: 12].

Использование приема методической аутентичности позволяет применять в обучении иностранным языкам более широкий спектр текстов. Так, различные художественные произведения классиков литературы и современных авторов, статьи из различных публицистических изданий, подвергаясь методической обработке, уменьшаются в объеме и становятся понятнее для изучающих язык. Одновременно с этим такие тексты имеют все качества, присущие аутентич-

ным текстам. Методически обработанные тексты соответствуют требованиям, предъявляемым к учебным материалам на различных этапах обучения иностранному языку.

Вследствие осознания студентами того факта, что они в состоянии прочитать, воспринять и репродуцировать представленные им текстовые материалы, возрастает положительная мотивация к изучению иностранного языка.

Еще одним существенным доводом в пользу использования в обучении неадаптированных текстов является факт того, что при формировании у иностранных обучающихся навыков письменной речи следует научить их использовать русский язык как инструмент реального общения. Иностранцы, оказываясь в среде носителей языка, зачастую не имеют возможности обратиться к языку-посреднику. Занятия в университетах и на курсах ведутся на иностранном языке, позволяя им глубже погрузиться в языковую среду. Таким образом, владение актуальными нормами языка, знание особенностей не только нейтрально-обиходной речи, но и разговорной разновидности литературного языка, сленга, языковых средств научного и иных функциональных стилей становится важным для успешного выполнения поставленной задачи на продвинутом этапе обучения.

Кроме того, для разработки эффективных учебных материалов, созданных с позиции текстоцентрического подхода, следует в дальнейшем решить ряд вопросов, например, какие аутентичные тексты нужно отбирать с учётом специальности иностранных студентов, 'какова должна быть 'степень адаптированности текста' и т.п. Данные проблемы требуют более глубокого изучения в дальнейшем' [Агеева 2020: 11].

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что использование аутентичных учебных текстов имеет явные преимущества, однако отбор таких текстов должен осуществляться с учетом потребностей аудитории, а также с учетом уровня владения иностранным языком в соответствии с системой ТРКИ.

Литература

Агеева Ю.В. Текст для специальных целей в профессиональном дискурсе / Ю.В. Агеева, М.Ван // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2020. – № 2 (60). – С. 7–11.

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учиться. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.

Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–15.

Панченко Н.В. Текст в коммуникации: материалы к учебному пособию для студентов магистратуры. Введение / Н.В. Панченко // Филология и человек. – 2014. – № 3. – С. 168–179.

Юсупова Зульфия Фирдинатовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 811.411.161

Цифровые инструменты на занятиях по методике преподавания русского языка

цифровые инструменты и ресурсы, русский язык, лингвометодика

Практикоориентированная подготовка студентов педагогического направления бакалавриата и магистратуры предполагает изучение дисциплин методического цикла. Например, 'Теория и методика обучения в области русского языка', 'Компетентностный подход в изучении русского языка', 'Методика обучения видам речевой деятельности в области русского языка', 'Современные модели уроков русского языка' и др.

Наряду с обсуждением вопросов содержательного характера, (уточнение ответов на вопрос чему учить?), предполагается знакомство студентов с цифровыми ресурсами, которые активно используются учителями на уроках русского языка, а также во внеурочной деятельности. Считаем, что помимо знания самого предмета, всех аспектов русского языка, студентам важно уметь применять цифровые технологии и ресурсы.

На сегодняшний день для обучения русскому языку цифровой рынок может предложить разнообразие технологий, ресурсов и инструментов. Анализ имеющейся цифровой продукции позволяет выделить такие ресурсы, которые рекомендуются:

- 1) для обучения русскому языку как иностранному;
- 2) детям-дошкольникам и младшего школьного возраста;
- 3) школьникам для самостоятельной подготовки, повторения, обобщения материала по русскому языку;
- 4) учителям для разработки тестов и других заданий;
- 5) для проведения онлайн-занятий и уроков;
- 6) для организации совместной работы над проектами;
- 7) для подготовки к итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ);
- 8) для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку в 9 классе и т.д.

Исходя из цели и задач нашей дисциплины 'Теория и методика обучения русскому языку', которую мы изучаем со студентами на 4

курсе по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Русский язык (бакалавриат, 4 года), были отобраны и применены на занятиях некоторые из цифровых технологий, ресурсов и инструментов, которые применяются учителями в школах. Студентам важно не только знать о них, но необходимо научиться их применять.

В настоящее время в специальной литературе существует множество определений, что такое цифровые технологии, цифровые ресурсы, цифровые инструменты, о цифровизации образования, об использовании цифровых инструментов на уроках русского языка пишут многие исследователи [Леган 2020; Комилова 2021; Филипова 2021 и др.]. Для начала студентам важно разобраться в терминологиях и понятиях, которые используются не всегда правильно и уместно. Не все понимают разницу между технологиями, ресурсами и инструментами.

В рамках практических занятий студентам предлагается работа в парах и микрогруппах для разработки конспекта (технологической) карты урока русского языка с применением цифровых инструментов и ресурсов. Считаем, что такая форма работы позволяет студентам взаимодействовать, обсуждать, вместе искать информацию, выбирать инструмент или ресурс, применение которого необходимо показать на практическом занятии, на своем ролевом уроке.

В качестве примера студентам рекомендуется обратиться к таким инструментам, как Национальный корпус русского языка, где представлено большое количество текстов. Образовательный потенциал данного инструмента уже давно взят на заметку учителями русского языка. Богатый материал представлен и на сайте Грамота.ру. Для разработки тестов студенты использовали сервис MyQuiz – платформа для создания онлайн-квизов. Сервис Padlet был использован для организации работы в команде, отражения и обсуждения результатов проектной работы.

Платформа LMS Moodle (edu.kpfu.ru) позволила обратиться к теоретическим материалам по методике преподавания русского языка, а также студенты прошли тестирование, чтобы проверить свои знания. Платформа Майкрософт Тимс использовалась для организации консультаций и обсуждений при подготовке к ролевому уроку или проектной работе.

Формирование цифровых компетенций студентов в рамках изучения методических дисциплин позволит подготовиться к педагогической практике по профилю подготовки, а также совершенствовать работу над курсовыми работами и ВКР.

Литература

Леган М.В. Современные цифровые технологии и методики в профессиональной деятельности преподавателя: учебное пособие / М.В. Леган. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2020. 71 с. ISBN 978-5-7782-4324-8. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1866927> (дата обращения: 19.10.2022).

Комилова М.М. Цифровые технологии при дифференцированном подходе в обучении учащихся русскому языку как иностранному // Проблемы современной науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 27–32.

Филипова И. А. Влияние цифровых технологий на труд: ориентиры для трудового права: монография. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2021. – 106 с.

**Yarmakeev Iskander,
Pimenova Tatiana,
Abdrafikova Albina**

Institute of Philology and Intercultural Communication
Kazan Federal University
УДК 372.881.111.1

Examining the Impact of Behaviorism on Speaking Skills Development in a Target Language

*behavioral approach, behavioral patterns, conducting dialogue,
conversation strategies, speaking skills, speech patterns,
teaching dialogue, verbal and non-verbal means*

In times of globalization and technology-integrated learning, when people speak different languages, development of good communication skills is getting more important to help all people and, specifically, young people understand each other. In the field of English as a Foreign Language (EFL), development of communication skills in a target language has been widely examined [Budiman 2017: 108]. However, the field is still limited on how to teach EFL students to respond to aggressive behaviors or how to conduct a dialogue in response to aggression. This becomes a more challenging teaching task in the English language classroom because students should master conversation, understand communication behavior, and choose a strategy in a target language [Tyukov 1988: 27].

Studies found that EFL students usually struggle to find an appropriate speech pattern during a spontaneous dialogue. They prefer to stop conversation because they cannot express their feelings / thoughts or they cannot find words in a target language. This challenge can impact EFL students' ability to solve the problem during a spontaneous dialogue [Thomas et al. 2011: 752].

So, how effectively can we teach EFL students to adequately respond to different types of situations and, specifically, aggression? One approach called a behavioral approach can help to answer this question. In this study, we examined the effectiveness of a behavioral approach in teaching conversational skills when EFL students were involved in a spontaneous dialogue in a target language [Tyukov 1988: 30], and made an attempt to answer the following questions emerged out of the above

mentioned situation: (i) how the knowledge of behavioral patterns progresses students' assimilation of different speech patterns in the English language, (ii) whether the level of students' speaking skills gets higher if they find it easy to match speech patterns to behavioral patterns while conversing with each other, and (iii) what teaching techniques can be implemented in the educational process so that learners assimilate speech patterns in the English language with the aim to improve their speaking skills.

This research explores how the implementation of the behavioral approach helps EFL students to automatically detect aggressive behavioral patterns in order to understand spontaneous dialogues in a target language. Developing this standpoint, we affirm that the knowledge of aggressive behavioral patterns in foreign language learning serves to be a measure of how well and / or how easily one can communicate his ideas clearly and accurately in speech when responding to aggressive behaviors and / or conducting a dialogue in response to aggression.

Modeling the aggressive behavioral pattern was chosen as an effective teaching technique to achieve the above mentioned goal. Students were to respond to the aggressive behavior of the dialogue partner from the videos. All the stages of the experiment revealed students' attitude and readiness to conduct dialogue with the help of speech patterns according to the aggressive behavioral pattern. If the English language learner experienced some difficulty with finding an appropriate speech pattern, he or she referred to a paralinguistic means corresponding to the behavioral pattern, which allowed him or her to continue the communication. At the control stage of the experiment students had to undergo a series of various tasks of conducting dialogues spontaneously following the opted behavioral pattern. All the tasks were targeted at mastering students' ability to conduct dialogue in an unfriendly situation they might encounter in real life.

Thus, the results of the study turned out to be positive and confirmed the authors' hypothesis that students' speaking skills level gets higher if students are aware of how speech patterns can correlate with behavioral patterns in face-to-face settings. It was noticed that the quality of students' knowledge in the English language significantly increased that, to some respect, may prove the formation of educational abilities and skills.

References

Budiman A. Behaviorism and foreign language teaching methodology. English Franca. – 2017. – № 1 (02). – Pp. 101–114. – DOI: 10.29240/ef.v1i2.171

Thomas D.E., Bierman K.L., Powers C.J., and Conduct Problems Prevention Research Group. The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior // Child Development. – 2011. – № 82 (3). – Pp. 751–757. – DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x

Tyukov A.A. Psychological aspects of collaborative learning in FL classes // Foreign Languages at School. – 1988. – № 3. – Pp. 27–30.

ЯЗЫКОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ И МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Агаджанова Ангелина Васильевна

Санкт-Петербургский государственный университет
УДК 81

Языковая интерференция при изучении эстонского языка как иностранного в условиях двуязычия

эстонский язык, русский язык, языковая интерференция

Изучение второго иностранного языка неразрывно связано с возникновением языковой интерференции. Данная статья посвящена рассмотрению этого явления в ситуации, когда родным языком (L1) является русский, а в качестве изучаемого языка (L2) выступает эстонский.

Понятие интерференции рассматривается нами как «взаимодействие двух языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [Языкознание 197]. Любой уровень языка – семантический, синтаксический, морфологический, фонетический – могут подвергаться интерференции [Вайнрайх 263]. Соответственно, изучающие эстонский язык как иностранный невольно демонстрируют проявления языковой интерференции искажая грамматические, фонетические и синтаксические нормы изучаемого языка.

Материалом для данной статьи стали наблюдения за ошибками, совершаемыми изучающими в среде двуязычия, создаваемого непосредственно во время занятия по обучению эстонскому языку. Возрастной состав исследуемой группы колеблется от 16 до 64 лет. Следует заметить, что среди изучающих присутствуют носители русского языка как с опытом изучения другого иностранного языка, так и такие, для которых эстонский язык является первым иностранным языком, который им представилось изучать. Также обращает на себя внимание тот факт, что некоторые из изучающих являются этническими эстонцами, зачастую у них есть

родственники среди старшего поколения, владеющие эстонским языком. Как правило, этот фактор положительно влияет на общий ход изучения языка, но, разумеется, не исключает наличия явлений языковой интерференции, которые проявляются в ошибках, совершаемых под влиянием системы русского языка.

Во взаимодействии русского языка как L1 и эстонского языка как L2 можно говорить как об отрицательной, так и о положительной интерференции. Положительная интерференция заключается, прежде всего, в том, что в русском, как и в эстонском, существует система падежей, которыми оформляются все именные части речи и числительные, в категории глагола и отглагольных частей речи также много общего: спряжение глагольных лексем по лицам и числам, наличие активного и пассивного залогов, определенное сходство в системе наклонений, отсутствие артиклей. Система глагольных времен в целом тоже похожа, но в эстонском отсутствует грамматически выраженное будущее время и присутствует плюсквамперфект. Что касается глагольных словоформ, то здесь речь пойдет, скорее, об отрицательной интерференции.

Итак, остановимся на тех аспектах грамматики эстонского языка, которые чаще всего подвергаются наибольшему влиянию системы L1 и иллюстрируют, соответственно, отрицательную интерференцию.

Наиболее отчетливо влияние системы русского языка на некорректное использование словоформ эстонского проявляется в искажении глагольного управления. Так, в русском языке глагол *помогать* взаимодействует с дательным падежом (*помогать кому?*). В эстонском же языке необходимо употреблять объект, стоящий в партитиве:

(1) *Ma aita-n sind*

Я помогать-1SG ты.PART

'Я помогаю тебе'.

Русскоязычные изучающие произносят эту фразу следующим образом:

(2) **Ma aita-n sulle*

Я помогать-1SG ты.ALL

Использование аллатива в данной фразе обусловлено тем, что в эстонском языке этот падеж имеет также те функции, которые в русском языке принадлежат дативу.

(Ср.:

(3) *Anna mulle raamat*

Дать.IMP я.ILL книга

'Дай мне книгу')

Глагол *понимать* также является примером несовпадения глагольного управления в L1 и L2. В русском языке этот глагол требует объект, оформленный аккузативом (*понимать кого?/что?*), тогда как в эстонском с данным глаголом взаимодействует элатив: *aru saama kellest?/millest?* Таким образом, вместо правильной фразы

(4) *Ma saa-n sinu-st aru*

Я понимать-1SG ты.GEN-ELA PTCL

'Я понимаю тебя'

конструируется фраза

(5) **Ma saa-n sind aru*

Я понимать-1SG ты.PART PTCL

Еще одним аспектом морфологии эстонского языка, вызывающим сложности в употреблении русскоязычными изучающими, являются так называемые «Ma- и Da- инфинитивы». Дело в том, что, согласно эстонской традиции под Ma-инфинитивом подразумевается супин (ср.: *kirjutama* – 'писание', *kirjutada* - 'писать'), но этот термин практически не встречается в грамматиках и учебниках эстонского. Поэтому у изучающих резонно возникает вопрос о целесообразности существования двух инфинитивов (понимаемых как начальная форма глагола) в языке, а также, зачастую эти формы используются в неверных контекстах.

Наконец, пожалуй, самой распространенной сферой, в которой встречаются явления отрицательной интерференции, является употребление падежей объекта. Эта тема вызывает наибольший интерес как среди исследователей эстонского языка [Vaiss 2004, Tamn 2006, и др.], так и среди преподающих его. Дело в том, что в эстонском отсутствует аккузатив, являющийся наиболее часто используемым падежом объекта в русском языке. В эстонском в этой позиции чаще всего встречается партитив. Также в определенных контекстах допустимо использование номинатива и генитива. В частности, номинатив всегда должен использоваться в качестве падежа объекта в повелительном наклонении:

(6) *Söö leib!*

Есть-IMP хлеб

'Ешь хлеб'

Русскоязычные изучающие расширяют сферу использования партитива, и номинатив в повелительном наклонении замещается ими партитивом:

(7) * *Söö leiba!*

Есть-IMP хлеб.PART

интерференции, поскольку обучающиеся с русским языком в качестве L1 склонны вчитывать аспектуальные и акциональные значения глаголов русского языка в прочтение эстонских глаголов.

Эстонскому, как и всем языкам прибалтийско-финской группы, свойственно явление чередования ступеней.

Хотелось бы подробнее остановиться на отрицательной интерференции в части адаптации русскоязычных обучающихся к языку, не имеющему грамматически выраженной категории аспекта. Дело в том, что в эстонском языке механизм выражения аспектуальных значений сложен в том отношении, что он задействует как глагольную словоформу, так и существительное или местоимение, являющееся объектом глагола (в том случае, если глагол переходный), для отчетливого выражения аспектуальных значений необходимо разобраться, каким падежом должен быть оформлен объект:

(8) *Joonista-n pildi*

Рисовать-1SG картина.GEN

'Я нарисую/ буду рисовать картину'

и

(9) *Joonista-n pilti*

Рисовать-1SG картина.PART

'Я рисую картину'

Если глагол интранзитивный, то аспектуальное значение диктуется исключительно контекстом — ситуативным и фразовым. Данный механизм сложен русскоязычным изучающим по своей сути, поскольку аспект для русского языка является грамматикализованной категорией.

Подводя итог, хочется отметить, что исследование языковой интерференции на примере русского (L1) и эстонского (L2) языков

является очень плодотворной и продуктивной темой, представляющей интерес как с точки зрения методологического аспекта преподавания эстонского языка, так и в плане типологического сопоставления русского и эстонского языков.

Литература

Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Киев: 1979. – 263 с.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: 1998.

Tamm A. Estonian transitive verbs and object case / A. Tamm, M. Butt, TH. King. Proceedings of the LFG06 Conference. – Konstanz. 2006.

Vaiss N. Verbi aspektikategooria eesti ja vene keeles. Mart Rannut (Toim.). – Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks. – Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. 2004.

Батрова Наиля Ильдусовна
Лукоянова Марина Александровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 378.4

Мониторинг компьютерной грамотности иностранных магистрантов: входной контроль

*информационные технологии, входное тестирование,
компьютерная грамотность иностранных магистрантов*

Целью современной системы образования в России в условиях развивающегося цифрового общества является создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий [Берман 2016: 61; Зверева 2021:46]. В то же время, в вузах практически на всех направлениях подготовки обучаются студенты из различных стран мира.

Реализация данной цели невозможна без наличия определенного уровня сформированности компьютерной грамотности личности вместе с методической поддержкой в процессе языковой адаптации иностранных студентов.

Мониторинг качества образования проводится на всех этапах учебного процесса и входной контроль является его первым этапом. В рамках нашего исследования проводилось входное тестирование с целью определения уровня компьютерной грамотности иностранных магистрантов первого года обучения направления подготовки “Филология” для дальнейшего освоения дисциплины “Информационные технологии”.

Вопросы формирования компьютерной грамотности студентов исследовались в работах Ю.С. Брановского, Н.И. Гендиной, В.А. Кравец, Г.В. Кравченко, М.А. Кузнецовой, А.А. Паскова, Н.А. Русаковой, Н.А. Чалкиной.

Под компьютерной грамотностью студента мы понимаем степень владения аппаратным и программным обеспечением компьютера с целью его использования в учебной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности, а

также его готовностью осваивать новые компьютерные средства [Danilov 2020: 19].

Основной целью университетских курсов является углубление и расширение знаний; формирование умения эффективной работы с информацией; формирование опыта информационной деятельности по применению информационных технологий для решения учебных, исследовательских и профессиональных задач.

На начальном этапе мониторинга для определения исходного уровня подготовки первокурсников проведение входного тестирования позволяет выявить у иностранных магистрантов проблемные темы и разделы дисциплины, организовать дифференцированный подход в обучении.

В рамках данного исследования входное тестирование на определение уровня компьютерной грамотности включало задания открытого и закрытого типа по следующим темам: классификация, виды и характеристика программного обеспечения; файловая система, операции с файлами; технологии обработки текстовой и числовой информации; технологии создания мультимедийных презентаций; основы работы в сети Интернет.

С целью оказания методической поддержки иностранных магистрантов по языковой адаптации были подготовлены тесты на нескольких языках: русском, китайском и английском. Содержание вопросов было неизменным. На выполнение заданий входного теста отводилось 80-90 минут.

Количественное определение степени сформированности у иностранных магистрантов уровня компьютерной грамотности осуществлялось по методике, предложенной А.А. Кыверялгом [Кыверялг 1980].

Согласно данной методике, устанавливаются неравномерные интервалы группировки значений входного тестирования на определение уровня компьютерной грамотности, основанной на том, что чаще всего опыт деятельности формируется на среднем уровне и реже на низком и высоком. Средний уровень деятельности определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок, что позволяет определить интервалы оценок при анализе результатов тестирования.

Исходя из данной методике, уровни компьютерной грамотности студентов представлены следующими интервалами (количество

правильных ответов, выраженных в процентах к общему количеству вопросов теста):

- низкий до 25%;
- средний от 26% до 75%;
- высокий от 76% до 100%.

Всего в тестировании приняло участие 60 иностранных магистрантов. В таблице 1 представлены результаты тестирования на определение уровня компьютерной грамотности.

Таблица 1

Результаты входного тестирования иностранных магистрантов

уровень сформированности компьютерной грамотности	количество магистрантов (в %)	
	2020	2022
низкий	10%	20%
средний	77%	73%
высокий	13%	7%

Согласно полученным результатам более половины иностранных магистрантов справились с заданиями входного тестирования и показали средний уровень компьютерной грамотности, который является достаточным для освоения университетской учебной программы по дисциплине “Информационные технологии” по направлению подготовки “Филология”.

При выполнении заданий входного тестирования были выявлены темы, по которым магистранты показали низкий уровень знаний. Поскольку темы входного тестирования являются основой для эффективного освоения дисциплины “Информационные технологии” было скорректировано содержание тех разделов дисциплины, которые связаны с низкими результатами выполнения заданий иностранными магистрантами.

Задания входного тестирования, представленные на русском, китайском и английском языках позволяют обеспечить языковую адаптацию иностранных магистрантов на начальном этапе мониторинга процесса обучения.

Литература

Берман Н.Д., Стригунов В.В., Шадрина Н.И. Анализ результатов анализ результатов входного диагностического тестирования знаний по информатике студентов ТОГУ // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Том 7. – № 2. – С. 60–65 – URL: https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_62.pdf

Зверева Л.Г., Погодина И.А. Компьютерная грамотность как условие становления будущих специалистов в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Том 13. – № 1. – С. 46–52. – doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-1-46-52.

Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

Danilov A.V, Zaripova R.R, Salekhova L.L, Developing computer literacy of bilingual students via clil methodology // International Journal of Higher Education. – 2020. – Vol.9. – Is.8. – P. 19–23.

Батулина Анна Валерьевна
Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого
УДК 81

**‘Дух пытливости и желание увидеть чудеса природы’:
познавательная активность как средство формирования
индивидуального лексикона**

когнитивная лингвистика, лексикон, языковая личность

Одной из актуальных задач когнитивной лингвистики является исследование взаимозависимости субъективированных знаний о мире и языковой семантики [Караулов 2006: 174; Попова 2007: 61]. Объектом нашего внимания является отраженное в художественном тексте влияние акта познания на процесс развития лингвокогнитивной составляющей индивидуального лексикона. Ситуация расширения индивидуального внеязыкового опыта является сюжетообразующей особенностью жанра путешествия, в основе которого ‘описание путешественником достоверных сведений о каких-либо, в первую очередь незнакомых или малоизвестных, странах, землях, народах’ [Гуминский 1987: 314].

Роман Н. А. Лейкина ‘Где апельсины зреют’ [Лейкин 2019] – юмористическое описание поездки купца Николая Ивановича Иванова, его жены Глафиры Семеновны и их приятеля купца Ивана Кондратьевича Конурина в Италию. Герои Н.А. Лейкина – малообразованные люди, плохо знающие иностранные языки, историю и географию, – постоянно оказываются в трагикомических ситуациях, обусловленных непониманием чужого языка и культуры. Поскольку автор, в силу установки на комический эффект, несколько утрирует трудности, с которыми сталкиваются персонажи при обретении новых знаний о мире, коммуникативное поведение купеческой четы Ивановых, как нам представляется, может служить удачной иллюстрацией процесса развития лингвокогнитивной составляющей индивидуального лексикона в ситуации обретения нового знания и его оязыковлени.

Причиной познавательной активности персонажей является нарушение автоматизма восприятия, вызванное встречей с неизвестным, осознание несовпадения энциклопедических знаний о жизни в Европе с актуальной реальностью. Можно выделить два типа изменений индиви-

дуального лексикона, представленных в тексте: расширение объема тезауруса благодаря усвоению новых понятий и обогащение уже существующих концептов через знакомство с культурой и бытом европейцев.

Появление новых единиц на лингвокогнитивном уровне происходит в типичной для рассматриваемого текста ситуации, когда героям требуется опознать географические и национально специфичные культурные объекты. При приобретении и сохранении в сознании знаний о мире большое значение имеет установка, мотивация: 'с избирательностью узнавания тесно связана его пристрастность, обусловленная тем, что узнавание всегда преломляется через мотивы и потребности субъекта психического отражения и реализуется на определенном эмоционально-оценочном фоне' [Залевская 2005: 287]. Избирательность познающего субъекта в выборе объекта познания иллюстрируют многочисленные контексты, в которых персонажи демонстрируют полное безразличие к отвлеченным понятиям и историческим сведениям, однако проявляют устойчивый интерес к вопросам, связанным с повседневной практической жизнью.

По репликам, посвященным одному и тому же объекту восприятия, можно проследить процесс возникновения, развития и изменения содержания единиц индивидуального тезауруса. Например, процесс обрастания концепта 'Ницца' набором индивидуальных ассоциаций иллюстрируют контексты:

– Ну, город! – проговорил Конури́н. – Как же здесь по ночам-то? Ведь это значит, коли ежели кто-нибудь на тебя ночью нападет, то сколько хочешь 'караул' кричи, так к тебе никто и не прибежит. А еще говорят цивилизация [Лейкин 2019: 77];

– А и здорово же я вчера хватил этого проклятого коньячищи! А все Ницца, чтобы ей ни дна ни покрывки! Такой уж, должно быть, пьяный город. Пьяный и игорный <...> [Лейкин 2019: 92–93].

Таким образом, для Конурина определяющими для слова-декриптора 'Ницца' являются признаки 'не охраняемое городским местом', 'место, в котором пьют и играют'.

Энциклопедические знания о Ницце Глафиры Семеновны дополняются эмпирическими сведениями, полученными от ее нового знакомого Капитона Васильевича:

– ... Ведь мы в Ницце, в аристократическом месте <...> [Лейкин 2019: 69];

– Русские... – улыбалась Г.С. – Правду Капитон Васильевич ска- зывал, что здесь в Ницце русских много. И замечательно... – при- бавила она [Лейкин 2019: 85].

Как следует из приведенных контекстов, в представлении Гла- фиры Семеновны Ницца – это ‘аристократическое место’, ‘место, где много русских’, ‘место, где состоялось приятное знакомство с Капито- ном Васильевичем’, которого Глафира Семеновна ошибочно при- няла за аристократа. После неудачного опыта игры на деньги концепт ‘Ницца’ у всех трех персонажей приобретает новый ассоциативный признак, преобладающий над всеми появившимися ранее: ‘город, в котором проиграно много денег’. Приведенные контексты иллюстри- руют отмечаемую исследователями тенденцию к иерархическому способу организации единиц тезауруса [Караулов 2006: 172].

В репликах персонажей объективируется обогащение содержа- тельными компонентами единиц индивидуального лексикона, прежде всего – представляющих заграничные реалии, имеющие соответ- ствия в России: ‘извозчик’, ‘ресторан’, ‘железная дорога’, ‘женщина’, ‘иностранец’, ‘француз’, ‘англичанин’, ‘итальянец’, ‘закуска’, ‘стои- мость товаров и услуг’, например:

– А извозчики здесь полированные. Видите, какие стоят? Ведь это извозчики. Здесь на них даже нет извозчичьей одежды, как на па- рижских извозчиках. Так же одеты, как вы с Николаем Ивановичем: пид- жачная пара, шляпа котелком и при часах и цепочке [Лейкин 2019: 77].

Типичной для романа является ситуация, в которой персонажи осознают несовпадение сформировавшихся у них представлений о жизни в Европе с актуальной действительностью:

... – То есть скажи мне в Питере, что на заграничных желез- ных дорогах стакана чаю на станциях достать нельзя – ни в жизнь бы не поверил [Лейкин 2019: 22];

– И, матушка, здесь придумают! Здесь специалисты. Скажи мне в Петербурге, что можно проиграть триста французских четвертаков в детскую вертушку с лошадками и поездами – ни в жизнь не поверил бы, а вот они проиграны у меня [Лейкин 2019: 97].

Как показывают контексты, узнавание нового не всегда заканчи- вается его принятием:

– А обер-кельнер говорит, что это у англичан самый любимый салат к жаркому.

– *Провались он со своими англичанами! Да и врет он. Где англичанам такую еду выдержать, которую уж русский человек не может выдержать!* [Лейкин 2019: 191].

Такого рода примеры, как нам представляется, свидетельствуют об устойчивости когнитивных признаков отдельных концептов.

Поиск сходства и различия между европейскими и российскими реалиями осуществляется персонажами с учетом освоенных ими социальных и культурных норм, приобретенных представлений и оценок:

– *Ведь вот здесь в Риме позволяют развалившимся постройкам рядом с хорошими домами стоять, не боятся, что кого-нибудь они задавят, а будь это у нас в Питере – сейчас бы эти самые развалины приказали обнести забором – ломай и свози кирпич и мусор куда хочешь* [Лейкин 2019: 208].

Итак, несмотря на то, что почти все персонажи романа Н. А. Лейкина относятся к одному и тому же лингвокультурному типу, в большинстве сцен романа совместно принимают участие в коммуникации и, как следствие, в познавательной деятельности, выбор объекта восприятия и появляющиеся в результате акта познания ассоциативные признаки познаваемого являются индивидуальными. Обширное номинативное поле, обнаруживаемое в большом количестве языковых средств обозначения концептов и их ассоциативных признаков, имеют коммуникативно релевантные единицы тезауруса, объективирующие предметы, признаки, ситуации, имеющие соответствия в России, а также так или иначе отражающие субъективные ценностные установки персонажей.

Литература

Гуминский В.М. Путешествие // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987. – С. 314.

Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М., 2005. – 542 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М, 2006. 264 с.

Лейкин Н.А. Где апельсины зреют: Юмористическое описание путешествия супругов Николая Ивановича и Глафиры Семеновны Ивановых по Ривьере и Италии // Дачные страдальцы: [Шесть] юмористических рассказов. – М., 2019. – С. 13–370.

Попова З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М., 2007. – 314 с.

Developing listening skills by the means of TED talks

TED talks, EFL classroom, video lectures

TED (Technology Entertainment Design) project offers mini public lectures leading scientists, artists, and famous personalities from various fields, on current topics and problems of society. At the moment there are more than 4100 TED talks that are presented on the website <https://www.ted.com/>. They can be an effective source of improving the quality of the conducted classes due to the following factors: the brightness, expressiveness, and informative value of the provided content, the visual aids that speakers use during their presentations – all of that contributes to learning.

Owing to the skill of the speakers: the ability to present the material in an entertaining format, the audio-visual material to reinforce the speech (photos, illustrations, objects, etc.), emotionality and sincerity, create a comfortable space to obtain knowledge and to experience positive and emotional impact.

In the framework of the research that was conducted, a set of exercises based on TED talks was designed for the 2nd year students – future teachers of Tatar, literature, and English language. The student's language level was B2 (upper-intermediate) according to the CEFR scale. When selecting TED talks, we relied on the following criteria [Stognieva 2019]; [Cicccone 1995]; [Arnsten 2016], [Puzatih 2018]:

1) the topic of TED talk complements and expands the topic of the English language class, the designed material is an addition to the classroom book (Helen Stephenson, Lewis Lansford, Paul Dummett. KeyNote. Upper Intermediate. 2015. Unit: National Geographic Learning);

2) the language complexity of the content of the video lecture, understandable to students at the upper intermediate level;

3) the language potential of the TED talks lecturer (fluency, coherence, expressiveness of speech, etc.);

4) the number of views of the TED talks as an indicator of the relevance of the topic under consideration;

5) the duration of the lecture is from 4 to 10 minutes.

18 TED talks were selected in accordance with the criteria and topics of the student's book (Table 1).

Table 1

TED talks topics

Unit topic in "KeyNote". Upper Intermediate	Subtopic	TED talks
Identity	Building identity	Your identity is your superpower by America Ferrera How to save a language from extinction by Daniel Bogue Udell Wearing nothing new by Jessi Arrington Why videos go viral? By Kevin Alloco
	Who am i?	Inside the mind of a procrastinator by Tim Urban Does photographing a moment steal the experience from you? By Erin Sullivan
	I don't think we've met	What makes a friendship last? By Mona Chalabi 3 lessons on decision-making from a poker champion by Liv Boeree Why our screens make us less happy? By Adam Alter
Careers	Are you looking forward to it?	My life as a work of art by Daniel Lismore Try something new for 30 days by Matt Cutts What gardening taught me about life by Tobacco Brown
	A job for life?	3 rules for better work-life balance by Ashley Whillans The best career path isn't always a straight line by Sarah Ellis and Helen Tupper Every kid needs a champion by Rita Person
	A five-year plan	If trees could speak by Elif Shafak The secret to giving great feedback by LeeAnn Renniger Want to truly succeed? Lift others up while you climb by Amber Hikes

According to the "New dictionary of methodological terms and concepts" of E.G. Azimov and A.N. Schukina, listening is the semantic perception of an oral message [Azimov 2009]. The process of listening involves the simultaneous perception of the linguistic form and understanding of the content of the utterance. According to scientists, the difficulties in perceiving speech by ear include one-time and short-term presentation of information, understanding the speech of strangers, individual features of voice and speech, the presence or absence of visual aid, linguistic (phonetic, lexical, grammatical) difficulties.

Based on the following a set of exercises was designed based on TED talks to develop listening skills. Students had the opportunity to work at their own pace: pause the video where necessary, rewatch some fragment, if necessary, turn on subtitles if there are difficulties with understanding. Before completing the exercises, students were given the following instructions: watch the TED talks, try to understand the main idea, if they had difficulty understanding, then watch the video fragment again, take the notes. Then do the given exercises.

Each of the designed exercises contained the following types of tasks:

1) true / false (true or false) (the aim is to develop the students' skills of semantic processing of information in accordance with the task).

2) matching (the aim is to develop the ability of students to analyze information, to isolate the necessary information in the speech flow in accordance with the task).

3) filling gaps (the aim is to develop the ability to identify the necessary lexical units from the speech flow, in accordance with the task, to expand the student's vocabulary).

4) multiple choice) (the aim to develop students' ability to understand, isolate individual details and facts in the speech stream).

5) the task where students are to give a detailed answer to the questions formulated according to Bloom's taxonomy (the aim is to develop students' lower-order thinking skills (memory, understanding, application) and higher-order thinking skills (analysis, synthesis, generalization, evaluation), as well as the ability to coherently and logically express their thoughts in English, reasoning their point of view).

In conclusion, it is worth noting that TED talks provide the EFL teacher's with rich content based on which educators get a chance to design material for the classes, additionally the materials can be successfully implemented as part of both: autonomous learning and in the classroom.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Пузатых А.Н. Использование современного медиаконтента портала Ted talks в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов / А.Н. Пузатых // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2018. – № 43 (3). – С. 86–93.

Arnsten T. English Language Teaching With TED Talks / T. Arnsten. – 2016. – URL: http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2016/2016-09_TED%20Talks.pdf (accessed: 30.09.2022).

Ciccone A. Teaching with authentic video: Theory and practice / A. Ciccone, F.R. Eckman, D.D. Highland, P.W. Lee, J. Milman, and R.R. Weber // Second language acquisition: Theory and pedagogy. – Mahwa, NJ: Psychology Press. – 1995. – P. 203–218.

Stognieva O. Teaching Business English with TED Talks: Putting Ideas into Practice / O. Stognieva // Journal of Language & Education. – 2019. – Vol. 5. – №2. – P. 95–111.

Говорова Лилия Андреевна
Российский университет дружбы народов
УДК 81'246.2

Билингвальное образование в США (испанский и английский)

*билингвизм, образовательные модели, США, испанский язык,
английский язык*

В современном мире одновременное владение двумя и более языками уже давно считается нормой. Тем не менее, практика показывает, что в абсолютном большинстве случаев детский билингвизм нельзя отнести к заслугам образовательных учреждений, поскольку в большинстве школ мира образовательные программы осуществляются на основном государственном языке. Особенно актуальным билингвальное образование представляется для США, где количество резидентов, являющихся уроженцами других стран, достигает 45 миллионов человек [Pew 2020]. Кроме того, согласно статистике 2015 года почти 30% учащихся начальных и средних классов американских школ имели латиноамериканские корни [Jennifer Leeman, Janet M. Fuller 2022: 253].

В данной статье кратко освещается история билингвального образования на территории Соединенных Штатов Америки в двадцатом и двадцать первом веках, а также описываются основные образовательные модели, выделенные Jennifer Leeman и Janet M. Fuller в книге «Hablar español en Estados Unidos» (2022), где основной фокус внимания сосредоточен на взаимодействии испанского и английского языков.

Несмотря на очевидные преимущества двуязычного образования, оно завоевало популярность не сразу. Так, первая половина двадцатого века принесла с собой решение американского правительства остановиться на одном универсальном языке преподавания во всех штатах, таким языком естественным образом стал английский [Jennifer Leeman, Janet M. Fuller 2022: 256]. Более того, в отдельных штатах (например, в Техасе) билингвальное образование было официально запрещено до 1960 года [Lozano 2018: 67]. В этой связи испанский язык превратился в один из дополнительных предметов по выбору или же преподавался в качестве первого иностранного.

В свою очередь, новый социально-исторический контекст, частью которого помимо прочего стали движения за равенство в сфере

образования и выступления против расизма, положительно сказался на распространении билингвальных программ в стране. Более того, федеральное правительство официально признало их важность и необходимость посредством введения в 1968 году закона о двуязычном образовании (Bilingual Education Act), а также обратило внимание на такие проблемы многочисленной группы учащихся *Hispanics* как низкая посещаемость и успеваемость [Encyclopedia].

Однако в период президентства Рональда Рейгана (1981–1989) тенденция изменилась на противоположную [Baker 2011: 187–188]. В частности, на государственном уровне начали приниматься меры по сокращению количества программ билингвального образования, а также активно стала набирать популярность до настоящего времени имеющая место идеология «English-only». На фоне этого важно подчеркнуть тот факт, что в США всегда существовали различные общественные движения, выступающие за сохранение и популяризацию миноритарных языков. Равным образом на территории страны обнаруживаются организации, чья деятельность посвящена продвижению испанского языка в массы. Так, первая государственная школа, где существовала программа двуязычного образования (испанский-английский), открылась в 1963 году в Майами [Ovando 2003: 7].

В начале двадцать первого века в штате Калифорния предложили поощрять особые академические достижения учащихся и создали «Seal of Biliteracy» – особые свидетельства, удостоверяющие получение школьного образования на двух и более языках. В 2012 году состоялась первая церемония вручения *Seal of Biliteracy*, с тех пор количество выдающих их американских школ продолжает расти [The Seal].

В краткой форме представим основные образовательные модели преподавания языка в американских школах, выделенные профессорами Jennifer Leeman и Janet M. Fuller в труде «Hablar español en Estados Unidos».

Первая модель, которую авторы книги именуют «Inmersión en el inglés o mainstreaming», подразумевает как отсутствие возможностей обучения на испанском языке, так и недостаточность специальных образовательных программ, нацеленных на введение в курс английского языка для носителей. Другими словами, модель включает в себя полное погружение в английский язык, среду и культуру, равным образом *mainstreaming* представляет собой посещение общих занятий по английскому языку наравне с носителями [Jennifer Leeman,

Janet M. Fuller 2022: 259]. Очевидно, что среди некоторых групп учащихся, в особенности, если речь идет о недавних мигрантах, которые продолжают говорить на испанском дома, данная модель организации образовательного процесса может вызывать психологическое и эмоциональное напряжение. Несмотря на то, что «погружение» считается эффективной методикой, она подходит не всем. Также отметим, что этот подход обходит стороной такой важный аспект как обучение фонетике английского языка, которая значительно отличается от испанской. В конечном счете у определенного количества латиноамериканских учащихся навсегда остается акцент.

Популярная модель «Pull out». Детали второй образовательной модели, включающей в себя преподавание английского в качестве второго или дополнительного языка для неносителей, варьируются в зависимости от школы и штата. При этом, ее основная идея состоит в том, что часы для занятий английским языком набираются за счет часов по другим предметам [Там же]. Иначе говоря, учащиеся уходят с каких-то занятий ради уроков по английскому языку. Такой формат особенно распространен на уровне начального образования и нацелен, в первую очередь, на помощь в развитии у учащихся необходимых языковых навыков, которые также находят применение на других занятиях.

Третья модель, именуемая «Educación bilingüe de transición», подразумевает постепенный переход с одного языка на другой и также, как и вторая модель предназначена для учащихся, для которых английский язык не является родным. Отличие этого подхода состоит в том, что здесь процесс обучения ведется одновременно на двух языках (как вариант: некоторые предметы на испанском, другие – на английском, с последующим увеличением количества часов последнего). Стоит отметить, что основными задачами данной модели называют именно языковую ассимиляцию и свободное владение английским языком, а не билингвизм учащихся [Там же: 260]. Несмотря на значительную эффективность этой модели, подобный переход на английский язык может нести собой частичную или полную потерю знаний родного языка.

Четвертая модель «Educación bilingüe de mantenimiento», единственная из всех вышеперечисленных преследует своей целью бикультурализм, то есть поддержание языков меньшинств (в данном случае испанского) и параллельное овладение английским языком и

культурой. Однако количество такого рода образовательных программ в США довольно незначительно, как и их поддержка со стороны государства [Там же: 261].

Испанский язык находится на втором месте по частотности преподавания в школах и в университетах США после английского [Там же: 265]. Вместе с тем, ситуация с осуществлением двуязычных образовательных программ непростая: нет единой образовательной политики, которой бы придерживались учебные заведения США, кроме той, что знание английского языка открывает для учащихся многочисленные возможности.

Литература

Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5a ed.). – Bristol: Multilingual Matters, 2011.

Encyclopedia Britannica. Bilingual Education Act in United States [1968]. – URL: Bilingual Education Act | Definition, 1968, Summary, & Facts | Britannica (дата обращения: 27.09.2022).

Jennifer Leeman, Janet M. Fuller. Hablar español en Estados Unidos: La sociopolítica del lenguaje / Jennifer Leeman y Janet M. Fuller. – Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2022. – <https://doi.org/10.21832/LEEMAN3948>

Lozano R. An American Language: The History of Spanish in the United States. – Oakland, CA: University of California Press, 2018.

Ovando C.J. Bilingual education in the United States: Historical development and current issues // Bilingual Research Journal. – 2003. – 27 (1). – P. 1–24.

Pew Research Center. – URL: Key findings about U.S. immigrants | Pew Research Center (дата обращения: 25.09.2022).

The Seal of Biliteracy. – URL: <https://sealofbiliteracy.org/index.php> (дата обращения: 26.09.2022).

Григина Елена Анатольевна
Романова Галина Семеновна
Московский государственный институт
международных отношений (Университет)
УДК 342.725.3 / 811.873.12

**Реформа образования в андских странах:
расширение функций автохтонных языков**

*андские страны, автохтонные языки, реформа образования,
нормализация, кодификация*

Реформа образования, проводимая в андских странах (Перу и Боливия) в последние десятилетия, подняла реальный статус таких языков коренного населения, как *кечуа*, *аймара* и *гуарани* до официального и ввела их в школьные и университетские программы на всех уровнях.

Этнический состав населения андских стран очень разнообразен: креолы (рожденные на американской земле потомки европейцев, составляют весьма малую часть), метисы и представители разных индейских этносов (представляют большинство жителей, свыше 83 % в 2007 г. в Перу, в Боливии гораздо больше), а потомки эмигрантов из Японии, Китая и других стран Юго-восточной Азии замещают практически отсутствующий африканский компонент. Автохтонные и этнокультурно близкие народные массы, преобладавая количественно, веками оставались малозаметными в общественно-политической жизни этих стран, экономическое развитие их также почти не касалось, самосознание и самооценка пребывали на самом низком уровне.

Но эти страны, расположенные на территории древней великой империи инков *Тауантинсуйу*, получили в наследство от предков не только огромное разнообразие сельскохозяйственных культур и навыки их выращивания, гигантские загадочные постройки, приемы возведения которых не всегда доступны и современным строителям, но и музыку, рисунки, керамику, ткачество, а главное – автохтонные языки, наиболее распространенные из которых *кечуа* и *аймара*.

Современная лингвокультурная панорама этих стран – это результат длительного и сложного процесса сосуществования и уничтожения, этнических и религиозных чисток и аккультурации-индоктринации усилиями служителей католической церкви, неизбежной метисизации и, наконец, непреодолимого стремления вернуться к своим корням в целях обретения национальной идентичности на идейном, духовном и идеологическом плане.

Это и происходит сейчас, когда работают социальные лифты, и представители этнически такого разнообразного, очень смешанного населения имеют довольно широкий доступ не только к фольклорно-музыкальному и ремесленному творчеству, но и к университетским кафедрам, СМИ, парламенту и даже к высшим государственным должностям. В 1975 году в Перу язык кечуа признан официальным языком государства, обязательным для изучения на всех уровнях, наравне с испанским [Decreto Ley N. ° 21156]. Далеко не все были с этим согласны, и новая Конституция от 1993 года закрепила кечуа и аймара в статусе официальных региональных языков [Constitución Perú, 1993]. В 2011 году принимается Закон об автохтонных языках [Ley N. ° 29735] и политика двуязычного межкультурного образования, гарантирующая языковые права коренных этносов и защиту их родного языка. В Боливии положение стало заметно меняться в пользу автохтонных языков в 2010 году, с принятием Закона об образовании [Ley N. ° 269], но его исполнение осложнено нехваткой преподавателей и учебных пособий.

Вопрос о том, на каком языке вести образование, имеет решающее значение, ибо от него зависит, насколько успешно будет развиваться трудовая деятельность человека на протяжении всей его жизни. Родной язык — это нечто, неразрывно связанное с самым сокровенным бытием, психокультурной идентичностью, возможностью полного самовыражения, которую некоторые граждане воспринимают как ущемление языковых прав, если им приходится делать это на другом языке. Но в то же время носители автохтонных языков прекрасно понимают, что испанский язык – инструмент общенационального и международного общения открывает широкие двери для успеха в обществе.

Таким образом, в XXI веке становится очевидным, что конституции андских стран отражают процесс увеличения доли участия коренных народов во всех сферах жизни стран региона: семейной, социальной, школьной и университетской, культурной и административной. Правительства, ведя лингвистическую политику культурной деколонизации, используют автохтонные языки как средство обучения на всех уровнях образования и в разных сферах трудовой деятельности, включая административную, что способствует тому, чтобы ситуация диглоссии превращалась в ситуацию двуязычия.

Литература

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ. – 1993. – URL: <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru> (дата обращения: 01.10.2022).

DECRETO LEY N.º 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República. – 1975. – URL: <https://www.deperu.com/legislacion/ley-21156-pdf.html> (дата обращения: 01.10.2022).

LEY GENERAL DE DERECHOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS N.º 269. – 2012. – URL: https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/D/29_L_269.pdf

LEY QUE REGULA EL USO, PRESERVACIÓN, DESARROLLO, RECUPERACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ N.º 29735. – 2011. – URL: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118448-29735> (дата обращения: 01.10.2022).

Денмухаметова Эльвира Николаевна
Казанский федеральный университет
УДК 372.881.1

Система упражнений при обучении татарскому языку по технологии CLIL в начальной школе

обучение, татарский язык, начальная школа, технология CLIL

В методике преподавания иностранных языков, а также в методике обучения национальным языкам, упражнения являются неотъемлемой частью реализации учебного процесса, форма и содержание которых направлены на усвоение учебного материала, автоматизацию действий путём многократного их выполнения. Для усвоения языковых элементов рекомендуют использовать системы упражнений.

При разработке системы упражнений для учащихся начальных классов по темам, связанным с описанием окружающего мира, мы руководствовались основными принципами CLIL: аутентичность, многозадачность, активное обучение и обучающая поддержка.

Принцип связи теории с практикой был реализован при отборе тематического контента упражнений. Большой акцент был сделан именно на практическую составляющую учебного материала. Знакомство с временами года и погодными явлениями на занятиях по предмету «Окружающий мир» начинается со 2 класса. Фразы для описания погоды изучаются и на уроках татарского языка, причем с отдельными словами учащиеся знакомятся уже во время обучения в первом классе. Задания были составлены по принципу текстоцентризма. Исходя из этого, была подготовлена система упражнений по видам речевой коммуникации:

1. Упражнения на аудирование.
2. Упражнения на чтение.
3. Упражнения на письмо.
4. Упражнение на говорение.

Упражнения на аудирование направлены на приобретение навыков правильного произношения фонем, свойственных лишь татарской фонетике; понимание собеседника (звучащей речи) во время

диалогического или монологического высказывание, запоминание фразовых и логических ударений и др. Упражнения по аудированию хорошо воспринимаются при сопровождении видео материалов, рисунков, жестов. Например, послушайте текст.

Менә кыш җитте. Көннәр салкын, кар ява. Урам ап-ак. Җил дә бар, ә кояш юк. Урамда матур.

1) Послушайте и повторите слова за диктором.

2) Послушайте и ответьте на вопросы: *Кыш нишләде? Көннәр нинди? Кар нишли? Урам нинди? Җил бармы?*

3) Послушайте текст и продолжите предложения: *Кыш Көннәр салкын, кар Урамда Җил бар, ә кояш матур.*

4) Антонимнарны табыгыз: *кыш – ? , салкын – ? кар – ? ак – ? бар – ? матур – ? и др.*

Во время обучения татарскому языку в начальной школе, занимаясь по 2 часа в неделю, учащиеся должны достичь уровня А2 по CEFR. То есть понимать отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных тем (например, основную информацию о погоде, временах года); понимать, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.

Упражнения на чтение направлены на приобретение навыков орфоэпии, понимание прочитанных фраз, слов; умение различать схожие с русским языком в написании, но отличающиеся в произношении лексем, так же на умение находить тему и рему в прочитанной информации. Навыки чтения полезны лишь, тогда, когда обучаемый понимает как основную мысль текста, так и детальную информацию. В этих целях, было предложены следующие упражнения.

а) Упражнения на понимание основной мысли текста.

1. Прочитайте текст и скажите о чем идет речь.

Бүген көн жылы. Кояш бар, ләкин болытлар юк. Көн җилле. Температура 12 градус жылы. Урамда рәхәт!

Текст нәрсә турында?

1) Бер көн турында

2) Температура турында

3) һава торышы турында.

б) Упражнения на детальное понимание текста.

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Һавада кислород бар. Кислород кешеләргә кирәк. Кислородны үсемлекләр бирә. Кислород күренми. Ләкин ул авыр. Чиста һава һәркемгә кирәк. Начар газлар һаваны пычрата.

- 1) Кислород кемгә кирәк?
- 2) Кислород нәрсәдә бар?
- 3) Һава нинди була?
- 4) Нәрсә һаваны пычрата?
- 5) Һава кайчан чиста була?

Упражнения, представленные для чтения младшему школьнику, должны быть короткими. Обучающийся татарскому языку должен понимать их, найти конкретную, легко предсказуемую информацию в этих текстах. Для младшего школьника в учебных целях предоставляются аутентичные тексты на темы повседневного

общения или с информацией уже знакомой на родном языке, о которых он догадывается по заимствованным словам, терминам и дополнительным иллюстрациям к тексту.

Упражнения на письмо направлены на приобретение навыков правописания татарских слов, изучения орфографии, понимание отличий чтения и письма татарских букв и звуков. В начальной школе русскоязычные учащиеся учатся устной коммуникации, однако умение писать часто встречаемые слова и речевые реплики они также должны уметь.

1) В целях приобретения навыков письма, младшим школьникам предлагаются следующие типы упражнений: дополните пропущенные буквы; напиши пропущенные слова; опишите сегодняшнюю погоду; опишите свой любимый день и т.д Или задания на представление реплики по-татарски: *Все здорово! Добро пожаловать! Можно выйти?* и др.

Упражнения на говорение направлены на приобретения монологической и диалогической устной речи. Младший школьник к концу четвертого класса должен уметь общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых тем и видов деятельности. Он должен уметь поддержи-

вать краткий разговор на бытовые темы, сообщить краткую информацию с помощью шаблонных предложений, знать этикетные формы устной речи на татарском языке.

1. Также учащийся младшего звена может поддержать разговор с собеседником на знакомую тему, используя простые фразы и предложения. При подготовки используются как задания с опорой на текст и подсказкой, так и задания без подсказок. Например, *Расскажите о сегодняшней погоде. При ответе используйте следующие слова: буген, салкын түгел, жлле, яңгыр ява.; Посмотрите рисунок и опишите его или Кышкы ял турында сөйләгез; Кичәге һава торышы турында 5 жөмлә әйтегез; Этегезнең кушаматы ничек? Ул нинди? Сөйләгез.*

Очень часто, в целях достижения лучших результатов, по одному тексту могут быть представлены разные упражнения, по различным видам речевой деятельности. Это экономит время на знакомство с текстом, дает возможность лучше и всесторонне рассмотреть содержание, лексико-грамматическое содержание текста и подготовить свое мнение относительно той или иной ситуации. Основное условие при выборе текста – составленные по нему упражнения должны быть практико ориентированы.

Ученики младших классов во время уроков по «Окружающему миру» рассказывают о погоде, ведут дневники. Им можно предложить завести общий классный дневник наблюдений за погодой.

Среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, указанных в ФГОС, отмечается овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Для этой цели можно предложить детям сравнить наблюдения погоды по разным месяцам.

Апрельдә ничә кояшлы көн булды? Ә майда? Әйтегез.

Майда ничә жыллы көн иде. Ә апрельдә ничек булды? Языгыз.

Апрельдә һәм майда һава торышы нинди булды?

Чуть позднее, когда ученики усвоят грамматический материал лучше, познакомятся со степенями сравнения прилагательных, они смогут ответить более конкретно. Например, *Майда кояшлы көннәр күбрәк булды. Ә апрельдә яңгыр ешрак яуды. Иң күп яңгыр мартта яуды. Иң салкын көн февральдә булды. И др.*

Составленные задания имеют практическую направленность, предполагают развитие умений работать в группе, в парах и самостоятельно, дети учатся искать необходимую информацию, одновременно развиваются и коммуникативные умения учащихся.

Таким образом, для проведения опытно экспериментальной работы нами была разработана система упражнений и снабжена комментариями для практического применения.

Литература

Габдулхаков В.Ф. Педагогическое образование в поликультурной России: монография / В.Ф. Габдулхаков. – М.: НПО «МОДЭК; Казань: КФУ, 2016. – 146 с.

Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 17–19.

Гудкова С.А., Яшина Н.В. Методические возможности использования CLIL-технологии при преподавании английского языка в начальной школе/ С.А. Гудкова, Н.В.Яшина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – 2017. – № 2 (29). – С. 23–25.

Салехова Л.Л. Теория и практика развития школ с билингвальным обучением / Л.Л. Салехова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 204 с.

**Развитие международной виртуальной академической
мобильности студентов в процессе обучения
иностранным языкам**

*академическая мобильность, высшее образование,
преподавание иностранных языков*

Развитие международной виртуальной академической мобильности является важной задачей для университетов. Академическая мобильность рассматривается как возможность повысить конкурентоспособность университета и выйти на международное сотрудничество [Рябинина 2020].

В научной литературе рассмотрены многие аспекты международной виртуальной мобильности (см. напр.: [Приходько, Гончарук 2013; Петрова, Кузьмин 2015; Крючкова 2019; Стабровская 2021; Полулова, Серна, Свободова 2009]; Руиз-Цорбелла, Алварез-Гонзалез 2014; Хернандез-Нанцларес, Диаз, Корис 2019] и другие).

Л.Е. Петрова и К.В. Кузьмин определяют виртуальную академическую мобильность студентов как дистанционное обучение онлайн в другом университете в рамках образовательной программы [Петрова, Кузьмин 2015].

Университеты стремятся участвовать в трансграничных образовательных и научных проектах. Этот феномен рассматривается исследователями как «транснациональная студенческая мобильность» (К. Терри, Х. Лизгард и С. Рай, С. Вилкинс, С. Вилкинс и Л. Хэ, Ш. Ли, Д. Хаупт и Д. Ли и другие).

Транснациональное образование определяется как программа высшего или дополнительного образования, при которой студенты находятся в другой стране, а не в той, которая присваивает квалификацию [Кравцова 2013].

Студентам предоставляется много возможностей для участия в программах обмена, но при этом не многие студенты ими пользуются [Емельянова, Теплякова, Тепляков 2020]. Из-за недостаточного количества учебных часов по дисциплине «Иностранный язык» и ряда проблем в методике иноязычной подготовки, знания иностранного

языка у российских студентов не соответствует требованиям вузов [Нестерова 2017].

Целью данного исследования стало изучение языковых трудностей участников программ международной академической мобильности. В интервью приняли участие 61 студент. Участникам было предложено в свободной форме ответить на вопросы анкеты. Выяснилось, что для 31.1 % опрошенных понимание лекций по изучаемой дисциплине на иностранном языке оказалось проблемой, а 14.8 % указали выполнение заданий. Также как одну из проблем 21.3 % опрошенных студентов указали ежедневное общение. Что касается видов речевой деятельности, то самое сложное для большинства студентов (42.6 %) оказалось говорение на иностранном языке, а легче всего для большинства студентов (72.1 %) оказалось чтение.

В рамках цифрового формата обучения по программам международной академической мобильности становится необходимым знание иностранных языков. В настоящем исследовании выявлены проблемы, возникающие у студентов, участвующих в программах обмена. Анализ результатов интервью, в котором участвовали студенты Казанского федерального университета, показал, что труднее всего им дается понимание лекций, выполнение заданий по специальным дисциплинам, а также говорение на иностранном языке. При этом они не испытывают трудностей при чтении иностранной литературы. Следовательно, в целях развития международной виртуальной академической мобильности методика преподавания языка должна быть направлена на усиление изучения говорения и слушания академического иностранного языка.

Данное исследование будет продолжено в направлении разработки методической системы обучения иностранному языку студентов для международной виртуальной академической мобильности.

Литература

Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Тепляков Д.О. Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема / И.Н. Емельянова, О.А. Теплякова, Д.О. Тепляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 2. – С.131–144.

Кравцова Т.В. Тенденции развития академической мобильности в университетах России и Германии / Т.В. Кравцова // Омский научный вестник. – 2013. – № 5 (122). – С.171–174.

Нестерова С.В. О некоторых проблемах подготовки бакалавров и магистров неязыкового вуза к академической мобильности при обучении иностранному языку / С.В. Нестерова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 1. – С.105–116.

Петрова Л.Е., Кузьмин К.В. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством MOOCs: методические решения преподавателя вуза / Л.Е. Петрова, К.В. Кузьмин // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С.177–182.

Рябинина А.М. Интернационализация системы высшего образования в эпоху научно-технологической революции / А.М. Рябинина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2020. – № 81. – С. 297–321.

**Зарипова Рината Раисовна
Данилов Андрей Владимирович
Салехова Ляйля Леонардовна**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 378.1

Типология моделей обучения неродному языку на основе предметного содержания

*обучение неродному языку на основе предметного содержания,
Content-Based Instruction, Theme-Based Instruction,
Sheltered Instruction, Adjunct Instruction*

Активное внедрение в образовательную практику Российской Федерации моделей би- и полилингвального обучения стимулировало поиск адекватных подходов, технологий, методов би- и полилингвального обучения. В ситуации, когда все три языка используются как средство обучения предметным дисциплинам, необходим анализ существующих подходов и технологий обучения, в основе которых лежит идея интеграции предметного и языкового содержания.

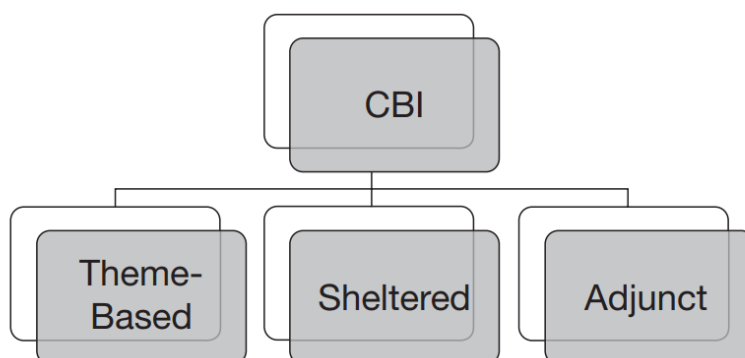
Наиболее общим подходом, предполагающим одновременное обучение учащихся содержанию и неродному языку, является *обучение неродному языку на основе предметного содержания* (англ. *Content-based Instruction*, далее — *CBI*). Brinton, Snow, and Wesche [Brinton et al. 1989]. определяют CBI как «одновременное изучение языка и предметного содержания, при этом форма и последовательность представления нового языкового материала соотносится с предметным содержанием». Считается, что происхождение CBI связано с канадскими программами иммерсионного обучения 70-х годов. В франкоговорящей провинции Квебек англоговорящие канадские обучающиеся были вынуждены изучать дисциплины только на французском языке. При этом дети, не достигшие сбалансированного уровня билингвизма (владение обоими языками в равной степени [Baker 2006]), как правило, имели более низкую успеваемость по предметам, преподаваемым на втором языке. Пока знание французского языка не достигло уровня, позволяющего усвоить материал учебной программы, у учащихся наблюдалась задержка в усвоении содержания предметов. Достигнув высокого уровня языковой компетенции в обоих языках, т.е. сбалансированного билингвизма, учащийся будет

способен не только освоить учебную программу на втором языке, но и будет иметь когнитивные преимущества по сравнению с монолингвами [Cummins 2000].

По мнению Stryker S.B., CBI стоит рассматривать больше как философию, нежели методику обучения [Stryker 1997]. Не существует единой формулы, использование которой приведет к успешной интеграции предметного содержания и неродного языка, однако, существуют определенные модели и технологии CBI, которые широко распространены в образовательных учреждениях по всему миру.

В 1989 году Brinton, Snow, Wesche предложили три модели-прототипа CBI: *обучение на основе изучения тем предметных дисциплин* (“theme-based instruction”), *обучение на основе скрытых языковых подсказок* (“sheltered instruction”), и *вспомогательное обучение* (“adjunct instruction”).

Рис. 1. Модели-прототипы CBI



Модель обучения на основе изучения тем предметных дисциплин (“theme-based instruction”) относится к обучению, которое фокусируется на конкретных темах, представляющих интерес и имеющих отношение к учащимся. Темы (например, “Герои”, “Сохранение окружающей среды”, “Туризм”) используются в обучении неродному языку и являются эффективным средством повышения мотивации в изучении языка. Тематическое обучение на занятиях может варьироваться по продолжительности, начиная от отдельных тем в учебных материалах до масштабной проектной работы длительностью в семестр. Связанные единой тематикой учебные материалы и задания обеспечивают языковую среду, которая позволяет учащимся овладеть неродным языком посредством непрерывного обучения языку через предметное содержание.

Модель обучения на основе изучения тем предметных дисциплин имеет наибольший потенциал в высшем образовании. Узкая профессиональная направленность изучаемых тем и внутренняя мотивация студентов к получению высшего образования может служить отправной точкой для последующего изучения отдельных дисциплин на неродном языке.

В основе второй модели *обучение на основе скрытых языковых подсказок* (“sheltered instruction”), лежит идея использования т.н. языковых подсказок, которые предназначены для преодоления у обучающихся когнитивных и лингвистических трудностей при обучении на неродном языке. Особенностью такой модели обучения является то, что учащиеся, для которых язык обучения не является родным, отделяют от носителей языка и проводят с ними учебные занятия с применением определенных стратегий и техник, которые позволяют представить предметный контент в доступной и понятной форме [Турчина 2018; Krashen 2013].

Модель “вспомогательное обучение” (“adjunct instruction”) подразумевает собой совместную скоординированную работу преподавателей предметов/дисциплин и преподавателей второго языка в лингвистически-диверсифицированных образовательных учреждениях. Занятия по предметам/дисциплинам ведутся традиционно, независимо от уровня владения учащимися языком обучения. В то же время для учащихся, для которых язык обучения не является родным, проводят дополнительные языковые занятия, содержание которых строится с учетом учебной программы предмета/дисциплины. Овладение вторым языком происходит как посредством учебного материала, изложенного на сложном академическом языке, во время занятий по предмету/дисциплине, так и на языковых — через развитие коммуникативной компетенции. Другое название модели «два в одном», так как она одновременно направлена как на развитие языковых навыков во втором языке, так и на глубокое овладение предметным содержанием обучающимися.

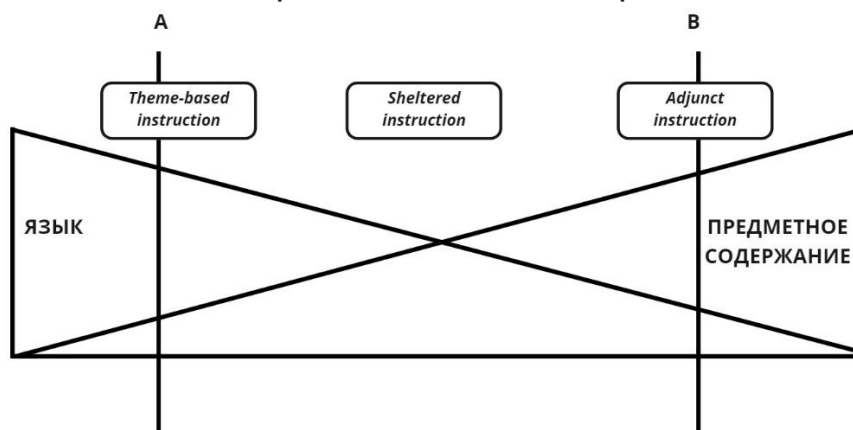
Met M. выделил два основных направления интеграции предметного содержания и языка, согласно которым можно классифицировать модели CBI [Met 1989]:

- content-driven education, при котором процесс обучения сконцентрирован в первую очередь на изучении содержания учебной дисциплины;

• language-driven education сфокусировано на изучении языковых единиц/единиц второго языка.

Различие между вышеуказанными направлениями отражено в работе van Lier [van Lier 2005] и проиллюстрировано с помощью графика. (см. рис. 2).

Рис. 2. Схема градаций моделей-прототипов СВИ



Данный график описывает не дискретную природу подхода СВИ, и подразумевает существование различных вариантов интеграции предметного содержания и языка в образовательном процессе. В левой части шкалы (например, в точке А) находятся модели обучения, для которых «языковое обучение превалирует над предметным». Наглядным примером таких моделей может служить модель *обучения на основе изучения тем предметных дисциплин* (“*theme-based instruction*”), где содержание предмета/дисциплины (в форме темы/модуля) является основой для изучаемого языка. С правой стороны шкалы (например, в точке В) находятся модели обучения, где «изучение содержание предмета/дисциплины важнее языкового». В качестве примера можно привести модель *обучения на основе скрытых языковых подсказок* (“*sheltered instruction*”), где освоение предметного содержания является первичным, а развитие языковых навыков во втором языке происходит посредством знакомства с академическим языком, встроенного в определенный контекст. Наконец, в точке пересечения прямых расположена модель “*вспомогательное обучение*” (“*adjunct instruction*”), когда целенаправленное объединение двух курсов (курс по второму языку, курс по профилю обучения) обеспечивает сбалансированный акцент как на языке, так и на предметном содержании.

Литература

Турчина И.Б. Использование «скрытых языковых подсказок» на предметно-контентных уроках в международной школе // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 3. С. 40–47.

Baker C. Foundations of Bilingual Education & Bilingualism. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 492 p.

Brinton D. M., Snow M. A., & Wesche M. B. Content-based second language instruction. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

Cummins J. Language. Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

Krashen S. Second Language Acquisition. – Cambridge University Press, Mexico. – 2013.

Met M. Walking On Water and Other Characteristics Of Effective Elementary School Teachers // Foreign Language Annals, no. 22. – 1989. – P. 175–183.

van Lier L. Handbook of research in second language teaching and learning. – Mahwah, NJ: Erlbaum. – 2005. – P. 195–208.

Stryker Stephen B., Leaver Betty L. Content-based instruction in foreign language education: models and methods. – Georgetown University Press, 1997.

Калинина Галина Сергеевна
Набережночелнинский институт (филиал)
Казанского федерального университета
УДК 008(=411.21)

Ментальность и ее отражение в арабской культуре

арабская ментальность, арабская культура

В условиях нарастающего количества взаимодействия, коммуникации и сотрудничества с представителями арабской культуры в различных сферах деятельности (экономической, общественной, политической и др.), т.е. интенсивным развитием межкультурной коммуникации актуальным направлением становится изучение их культурных, исторических и гендерных особенностей, а также этических и моральных устоев, ментальности (духовного нрава), которые достаточно полно позволят познакомиться с богатым наследием и национальными традициями данного общества.

С помощью языка осуществляется формирование человека, определяется его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет и идеология [Тер-Минасова 2000: 49].

Западные словари определяют менталитет как привычное или характерное психическое отношение, определяющее, как вы будете интерпретировать ситуации и реагировать на них; тип: отношение, психическое отношение. Сложное психическое состояние, включающее убеждения, чувства, ценности и предрасположенность действовать определенным образом [Глоссарий].

Ментальность и менталитет в западных словарях характеризуют как отражение глубокого уровня коллективного и индивидуального сознания, включающего и бессознательного. По мнению некоторых авторов, данные термины отличаются, понятие менталитет имеет общечеловеческое значение, а ментальность может относиться к различным социальным сферам и историческим временам [Гайнбихнер 2017: 54].

Приведем некоторые определения отечественных ученых в области исследования *ментальности* и *менталитета*, например, А.К. Михальская, рассматривает данные понятия и *душа народа* в ка-

честве синонимов, предполагая, что их значение – это «способ мышления личности или общественной группы, присущая им духовность, склад ума, мировосприятие» [Михальская 1996: 36].

В работе В.В. Колесова «Язык и ментальность», акцентируемой на менталитете, автор предлагает определение *менталитета* в следующей трактовке: «менталитет в своих признаках есть наивно целостная картина мира в её ценностных ориентирах, существующая длительное время, независимо от конкретных экономических и политических условий, основанная на этнических предрасположениях и исторических традициях [Прохоров 2007: 81]; менталитет проявляется в чувстве, разуме и воле каждого отдельного члена общества на основе общности языка и воспитания и представляет собой часть народной духовной культуры, которое создает этноментальное пространство народа на данной территории его существования» [Колесов 2004: 22]. Каждая нация формирует свой собственный менталитет, который присущ только данному обществу. Сохраняя свой менталитет, ее представители заботятся о своей исторической перспективе. Как утверждает З.Н. Рахматуллина, *ментальность* – это наиболее древнее, духовное образование, на основе которого постепенно зарождаются различные виды и формы менталитета.

Ввиду этого, при рассмотрении категории ментальности того или иного народа, затрагивается внутренняя, многовековая культурная принадлежность, определяющая поведение нации, ее традиции, духовную специфическую составляющую, которая делает представителей одного народа непохожими на представителей других народов.

Важная составляющая в знакомстве с другой культурой, ее изучение – это не только изучение ее материальной стороны, но также ее всестороннее владение с исторической, политической, экономической, географической частями, но и попытка проникновения в образ мышления нации, взглянуть на мир глазами носителей языка этой культуры [Хачак 2015: 25].

В данной статье мы обозначим некоторые особенности ментальности арабской культуры.

1. Арабские обычаи.

1.1. Лакуарность на фоне других культур/ Специфика поведения и обычаи/ Стыд и честь.

❖ Признание «Я не знаю» неприятно арабу. Конструктивная критика может быть воспринята как оскорбление. Будьте осторожны, чтобы не оскорбить.

- ❖ Женщины носят платки в знак уважения, даже если в западной одежде.

1.2. Семья.

- ❖ Семья является центром чести, лояльности и репутации для Арабского населения.

- ❖ Мужчины всегда являются главой арабской семьи.

1.3. Личное пространство.

- ❖ Большинство арабов не разделяют американскую концепцию «личное пространство» в общественных ситуациях и в частной жизни встречи или беседы. Это считается оскорбительным сделать шаг или отклониться в сторону! Женщины - исключение к этому правилу. Не стойте рядом, не смотрите и не прикасайтесь к женщине.

- ❖ При ведении бизнеса принято сначала встряхивать руку всех присутствующих мужчин, стараясь не слишком сильно сжимать ее.

2. Женщины в арабских обществах

Арабские женщины, как правило, занимают не первостепенное положение в обществе и подчиняются мужчинам. То масштабы варьируются в зависимости от страны. Наиболее ограничительные условия существуют на Аравийском полуострове, а самые спокойные условия существуют в городских районах Египта, Сирии и Ливана.

3. Существуют общепринятые табу:

- ❖ Не пожимайте руку арабской женщине, если она сначала не протягивает руку, в случае если вы женщина. Приставать, прикасаться, обниматься или разговаривать наедине с женщинами категорически запрещено. Это может поставить под угрозу их безопасность!

- ❖ Не разговаривайте публично с профессиональными арабскими женщинами, если только это связано с бизнесом.

- ❖ Не пытайтесь вовлечь женщину в разговор, если только вас официально представили друг другу.

- ❖ Не смотрите на женщин и не поддерживайте зрительный контакт.

- ❖ Не задавайте арабу вопросов о его жене или о другой женщине - члене его семьи.

4. Язык тела и приветствия.

Язык тела приобретает особое значение в арабской культуре, явно отличается и должен быть изучен для того, чтобы эффективно подкрепить задуманное сообщение, а возможно и больше главное не давать непреднамеренных оскорблений.

❖ Пожмите руку только правой рукой и в самом начале, и в конце любого визита.

❖ Близкие друзья или коллеги обнимаются и целуются в обе щеки. Приветствие: Во время хаджа (паломничества) люди могут только целоваться в знак дружбы и приветствия. Соприкосновение носов вместе три раза, когда приветствие является Бедуинский жест дружбы и уважение.

❖ Положите руку на сердце вместе с легким поклоном – это знак из уважения. Это обычно делается во время приветствия.

5. Взаимодействие.

Любовь к разговору проистекает из богатой кочевой устной традиции приветствия путешественников и обменом информацией. Арабы любят поэзию и творческую речь. Они очень любят даровать цветистые благословения и красочные клятвы. При разговоре с арабами имейте в виду, что они считают, что слова обладают силой. Арабы избегают говорить о неприятностях из страха, что негативная речь приводит к негативным результатам.

Мусульмане, особенно арабы-мусульмане, считают арабский язык - язык священный, как Коран, написанный по-арабски. Написанное слово имеет для них особое значение и пользуется уважением окружающих.

Арабы считают передовое образование замечательным достижением и очень уважают ученых, как мужчин, так и женщин.

Таким образом, констатируем, что менталитет арабов – особая выстроенная иерархическая система ценностей, сформированная под влиянием религиозных специфических особенностей, этических и эстетических представлений предков, а также духовных и моральных принципов ислама.

Менталитет арабского народа позволяет охарактеризовать их как обладателей таких черт как покорность и смиренность, сформировавшиеся на основании исторических обстоятельств и воздействия религии. Арабы по своей сути достаточно разносторонний народ, бывают несдержанными, агрессивными и импульсивными в проявлении чувств или эмоций, но в то же время отличаются такими качествами, как вежливость, доброта, незлопамятность и жизнерадостность. Для представителей арабской культуры очень важна их честь и достоинство в обществе, которые откладывают оттенок на всю их семью. Они очень вежливые собеседники.

Ввиду этого, знание особенностей арабского менталитета, их культурной составляющей, специфичность мусульманской религии, тонкости быта, нравов и индивидуальность коммуникативного поведения позволит представителям других национальностей избежать в процессе коммуникации недопонимания, коммуникативного дискомфорта, культурного шока и конфликтов.

Литература

Гайнбихнер Т.Н. Особенности национального менталитета коренных народов Севера / Т.Н. Гайнбихнер // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа. – 2017. – № 4 (97). – С. 53–56.

Глоссарий терминов языкового образования. – URL: https://ru.abcdef.wiki/wiki/Glossary_of_language_education_terms (дата обращения: 28.09.2022).

Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб., 2004. – 240 с.

Михальская А.К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике. – М., 1996. – 192 с.

Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М., 2007. – 328 с.

Рахматуллина З.Н. Особенности формирования и основные черты менталитета башкирского народа: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Уфа, 2001. – 20 с.

Сердюк Ю.О. Менталитет арабов. – URL: http://national-mentalities.ru/east/zakavkaze/serdyuk_yu_o_mentalitet_arabov/ (дата обращения: 28.09.2022).

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – С. 43–64.

Хачак Ф.Д. Лингвоментальные функции паремических конструкций в текстах автора-билингва (на материале текстов Р. Трахо «Черкесы» и «Черкесская фольклористика») / Ф.Д. Хачак, Х.З. п. Багировков // Аспирант. – 2015. – № 10 (15). – С. 25–29.

Караваева Вероника Георгиевна
Московский городской педагогический университет
УДК 342

**Новозеландский английский и язык маори в современном
аудиопрактикуме: корпусной подход к решению
лингводидактической проблемы**

*новозеландский английский, Маори, корпусная лингвистика,
аудиопрактикум, лингводидактика*

Проблема взаимодействия языков и культур представляется актуальной в свете современной языковой политики, сохранения идентичности коренного населения, языкового разнообразия и иноязычного образования. Особый интерес в плане лингвокультурного взаимодействия представляет территория Новой Зеландии, и язык Маори, который занимает исключительное место среди национальных языков коренных народов, являясь вдохновляющим примером того, как можно противостоять угрозе исчезновения.

Исследования, проведенные ранее, указывают на то, что Майорийское влияние на английский язык наиболее ярко выражено на лексическом уровне [Крупа 1967]. Так, Новозеландцами были заимствованы названия растений и животных, топонимы, слова обозначающие культурные реалии или собирательные понятия, которые распространились не только в английском языке в целом, но и в других языках мира [Бекеева 2015].

Более поздние исследования (с 2018 г.), касающиеся новостного газетного дискурса, указывают на то, что лексика Маори встречается и широко употребляется в большинстве периодических изданий. Сфера заимствований затрагивает слова, обозначающие флору, фауну, культурные реалии.

Основываясь на собственных наблюдениях, сделанных при работе с новозеландскими аналитическими подкастами (2019–2022 гг.), можно заключить, что сегодня, помимо обозначенных выше единиц, в речи дикторы RNZ употребляют повседневные слова и фразы – приветствие и прощание, пожелание здоровья, название страны на языке Маори. Несмотря на то, что в английском языке есть синони-

мичные фразы и конструкции, жители островов допускают использование их эквивалентов на языке Маори в контекстах делового и медиа дискурсов.

Появление заимствований Maori, не имеющих непосредственного отношения к языковым лакунам, в Новозеландский английский, их инфильтрация в деловой и медиа дискурс порождают не только лингвистические, лингвокультурологические, но и лингводидактические вопросы. В частности, возникает вопрос о целесообразности включения таких лексических единиц в современные пособия по английскому языку, в том числе в аудиопрактикум в рамках межкультурного подхода к развитию аудитивной компетенции [Tareva et al. 2017; Караваева, Абрамова 2022]. Актуальность работы с отдельными лексическими единицами на практических занятиях по английскому языку, обусловлена степенью их распространенности и местом, которое они занимают не только в новозеландском английском, но и в контексте английского языка, как глобального. Осведомленность обучающихся о такого рода лексических единицах поможет избежать коммуникативных барьеров и будет способствовать успешному декодированию информации на иностранном языке [Диалог культур 2017; Коммуникация 2020: 52–69].

Дать ответ на поставленный вопрос позволяет проведенное корпусное исследование частотности отдельных словоупотреблений из языка Maori, наблюдаемых в деловом и медиа дискурсах Новозеландского варианта английского языка, их распространенности в глобальном английском.

По результатам анализа материалов корпуса GloWbe было установлено, что изучаемые лексические единицы встретились по меньшей мере в 16 вариантах английского языка. Контексты употреблений были представлены новостными сайтами и сайтами о путешествиях, личными и кулинарными блогами.

Представленные примеры позволяют продемонстрировать, как функционируют повседневные фразы из языка Маори в британском, австралийском, канадском, американском и гонконгском вариантах английского языка.

(1) Robbie it's been nice but times up thanks for the memories and **haere ra**. (до свидания) (GB)

(2) I will be able to provide a sustainable surfboard that performs well too... **Kia Kaha**. (Будь здоров!) (Au)

(3) Peace to you all. **Kia ora!** (здравствуйте / до свидания) (HK).

(4) **Ka pai**, boy! (молодец) (CA)

(5) Until next time, **ka pai te wiki**, have a great week. (хороших выходных) (US)

(6) The struggle for **Te Reo** Ma ori, the Maori language, goes on. (язык Maori) (Au)

(7) At least in this place, **Aotearoa**, I had a **whakapapa**, a genealogy that made me proud -- they may not have been Mormon blue blood bones -- but they were good people who survived a brutal colonial incursion with grace and dignity. (Новая Зеландия, родословная) (NZ)

Из числа рассматриваемых единиц встретились те, что в том или ином количестве присутствовали во всех вариантах английского языка первого круга (*Aroha* – любовь, *Pakeha* – белый человек, *kia ora* – здравствуйте, *Kia kaha* – будь здоров, будь сильным, *marae* – место встречи для церимонии, *te reo* – язык). Количество вхождений изучаемых единиц в корпус GloWbe в зависимости от варианта английского языка составляло от 1 до 54, не считая новозеландского английского, где максимальное число вхождений составило 2753 и пришлось на слово *iwi* (племя), а минимальное – 22 на фразу *Haere rá!* (До свидания!).

На основании проведенной работы можно заключить следующие. Влияние языка Маори на Новозеландский вариант английского языка на уровне лексики очевидно, как это отмечалось прежде. За последние 15 лет количество лексических единиц Маори в английском языке неизменно растет. Помимо заимствований, касающихся флоры, фауны и культурных ценностей наблюдаются заимствования из сферы повседневного общения. Данные заимствования употребляются не только в бытовых беседах, но и по наблюдениям автора, активно используются в подкастах, что может быть связано с современной языковой политикой Новой Зеландии. С 2019 года наблюдается активное распространение лексики Маори в сети с пиком в 2020 г, что может быть связано с периодом локдауна и переносом общения в Интернет. Это создает благоприятную почву для распространения лексических единиц Маори, связанных с повседневным общением в другие варианты английского языка. Они становятся узнаваемыми не только в Новой Зеландии.

Литература

Бекеева А.Р. Особенности английского языка в Новой Зеландии [Текст] = Peculiarities of New Zealand English: [монография] / А.Р. Бекеева. – М: Российский ун-т дружбы народов, 2015. – 154 с.

Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография / Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Л.Г. Викулова [и др.]. – М: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.

Караваева В.Г. Формирование фонетической компетенции студентов языкового вуза посредством аудиопрактикума / В.Г. Караваева, Г.С. Абрамова // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: сборник научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский государственный педагогический университет». – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2022. – С. 121–138. EDN ХМХJМС.

Коммуникация. Теория и практика: учебник / Л.Г. Викулова, М.Р. Желтухина, С.А. Герасимова, И.В. Макарова. – М.: ВКН, 2020. – 336 с. ISBN 978-5-7873-1738-1.

Крупа В. Язык Маори. – М.: Наука, 1967. – 79 с.

Tareva E.G. Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E.G. Tareva, A.V. Schepilova, B.V. Tarev // XLinguae. – 2017. – Vol. 10. – No 3. – P. 246–255. – DOI 10.18355/XL.2017.10.03.20.

Литвиненко Елена Владимировна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111.1

Блог-технология в совершенствовании навыков письменной речи у студентов языкового вуза

*блог-технология, иноязычная коммуникативная компетенция,
учебный блог, письменная речь*

Интеграция цифровых технологий в деятельности образовательных организаций обязывает каждого специалиста владеть навыками работы с новыми технологиями. В связи с этим важным аспектом в деятельности преподавателя высшего учебного заведения является педагогически целесообразное и своевременное применение обновляющихся цифровых инструментов. Готовность применять цифровые технологии в образовательном процессе уже становится ключевой компетенцией для многих преподавателей в области обучения иностранных языков. На сегодняшний день существуют различные технологии WEB 2.0 в целях изучения иностранных языков. Выбор преподавателем наиболее эффективной технологии зависит от цели и вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам. Оценив возможности технологий WEB 2.0 в различных исследованиях отечественных и зарубежных авторов [Полат 2001; Раицкая 2011; Bloch 2008; Bach 2003; Сысоев 2012; Титова 2012; Филатова 2009; Kennedy 2003] было выявлено, что наиболее перспективной технологией в обучении письменной речи иностранным языкам является блог-технология. Ее уникальность состоит в том, что она удобна в исполнении и может довольно легко адаптирована под возрастную аудиторию обучающихся, их уровень владения иностранным языком, а также количество часов.

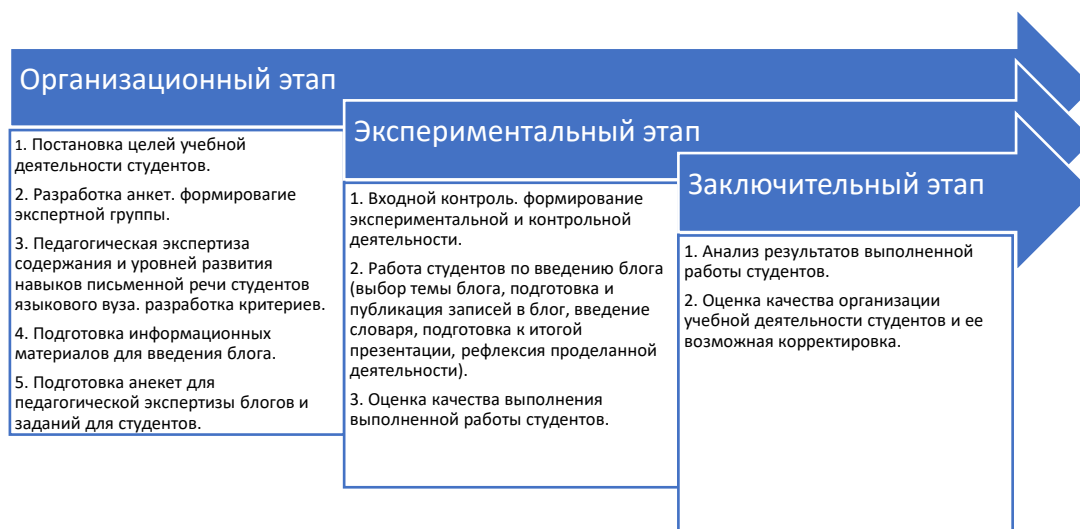
Блог-технология, по мнению R. Blood, это введение сайта или онлайн журнала через сеть интернет (World Wide Web) с целью обсуждения или обмена информацией, выстроенной в хронологическом порядке [Blood 2000]. Тарасова Н.Н. пишет, что «блог-технологии позволяют использовать материалы разного формата как текстового, графического, так и фото-, видео-, аудиоматериала, широкое применение блога может быть использовано для обогащения языкового и социокультурного материала при написании эссе, обзоров, отзывов на основе блог-технологий» [Тарасова 2013: 111].

Методический потенциал учебных блогов в обучении иностранному языку рассматривался в работах как отечественных, так и зарубежных авторов, например: Л.К. Раицкая, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.В. Филатова, Н.А. Казакова, Павельева Т.Ю., L.K. Bach, J. Bloch, R. Blood, K. Kennedy, C. Lowe, T. Williams, W. Richardson, M. Warschauer. На основе анализа немногочисленных работ было выявлено, что эффективность блог-технологии в совершенствовании навыков письменной речи студентов языкового вуза будет при условии:

- разработанных заданий, активизирующих основные мыслительные операции: синтез, анализ, обсуждение, интерпретация информации;
- предложенных заданий на выражение собственной точки зрения обучающихся и их отношение к происходящему;
- письменной коммуникации обучающихся при помощи функции комментариев в процессе работы с блогами;
- опубликования в учебных блогах информации, основанной на личном опыте;
- включения заданий на совершенствование грамматических навыков с целью отработки корректности иноязычных высказываний;
- предложенного пошагового алгоритма (технологии) совершенствования навыков письменной речи средствами учебного блога.

Алгоритм технологии включает три основных этапа: организационный, экспериментальный и заключительный (см. рис. 1).

Рис. 1. Алгоритм совершенствования навыков письменной речи средствами учебного блога у студентов языкового вуза



Важно отметить, что данные этапы можно легко адаптировать к направлению подготовки в вузе, учитывая текущий уровень знаний обучающихся, степень мотивации, темп обучения и т.д.

Экспериментальная работа по проверке эффективности предложенного алгоритма по совершенствованию навыков письменной речи у студентов языкового вуза на основе учебных блогов проводилась в период с сентября 2021 по июнь декабрь 2022 г. В исследовании приняли участие 24 бакалавра 2 курса по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский язык и иностранный (английский) язык) КФУ, являющиеся будущими учителями английского языка.

Зафиксированные по окончании курса результаты показали, что моделирование процесса совершенствования навыков письменной речи на основе применения блог-технологии позволяет интегрировать и оптимизировать гибридное обучение, расширить возможности студентов в учебном процессе, а также ответить всем запросам обучающихся и повысить их мотивацию к изучению иностранного языка. Таким образом, применение блог-технологии существенно помогает в совершенствовании иноязычной письменной речи и является перспективным средством обучения студентов языкового вуза.

Литература

Полат Е.С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2001. – №. 4.

Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с.

Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. – 2012. – № 1 (17). – С. 120–133.

Тарасова Н.Н. Возможность новых информационных технологий в организации процесса обучения дисциплинам гуманитарного цикла // Менеджмент в образовании. – 2013. – № 3. – С. 111–114.

Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №. 1. – С. 9–23.

Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков

посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 20 с.

Bach L.K.: INTERNET DIARIES: School discipline questioned // LasVegas Review-Journal. – 2003. – URL: https://web.archive.org/web/20040213094311/http://www.reviewjournal.com/lvrj_home/2003/Nov-10-Mon-2003/news/22546246.html (дата обращения: 03.10.2022).

Bloch J., Crosby C. Blogging and Academic Writing Development. In: Zhang, F., Barber, B. (eds.) Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning. – 2008. – P. 36–47.

Blood R. Weblogs: A history and perspective. Rebecca's Pocket. – 2000. – № 7. (9). – URL: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (дата обращения: 03.10.2022).

Kennedy K. Writing with web logs // Technology and learning-dayton. – 2003. – Т. 23. – №. 7. – С. 11–11.

Мухаметшин Ленар Миннеханович
Казанский федеральный университет
Институт филологии и межкультурной коммуникации
УДК 372.881.1

**Преподавание на билингвальной основе дисциплины
«Информационные технологии» с применением смешанного
обучения**

*билингвизм, информационные технологий в образовании,
смешанное обучение*

Одним из ключевых направлений Государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 годы» является развитие изучения русского и татарского языков и обучение на данных языках в Республике Татарстан. В рамках этой программы в Казанском федеральном университете (КФУ), на базе Института филологии и межкультурной коммуникации (ИФМК) с 2018 года реализуется проект подготовки билингвальных педагогических кадров.

С целью подготовки современных квалифицированных специалистов возникает необходимость использования новых форм, методов и приемов обучения, направленных на формирование предметных и профессиональных компетенций, а также использование потенциала билингвизма для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих учителей-предметников.

Цель исследования состоит в апробации смешанного обучения (blended learning) на билингвальной основе с применением цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) при подготовке будущих учителей-билингвов в процессе преподавания дисциплины «Информационные технологии».

При смешанном обучении на билингвальной основе обучающиеся овладевают предметными знаниями, языком своей специальности на русском и татарском языках, формируется их билингвальная предметная компетенция.

ЦОР разрабатывается на платформе LMS Moodle, благодаря широкой функциональности интерактивные ресурсы позволяют сделать учебный материал более интересным и практикоориентированным.

ЦОР размещается на сайте дистанционного образования КФУ и применяется в смешанном обучении [Мухаметшин 2019].

В словаре терминов и понятий цифровой дидактики авторы Ломовцева Н.В., Заречнева К.М., Ушакова О.В., Ярина С.Ю. смешанное обучение описывают, как «объединение двух или более различных способов, форм и методов обучения – традиционного и электронного, очного и дистанционного, синхронного и асинхронного, формального и неформального – в едином образовательном процессе» [Словарь 2021].

Самые распространенные модели смешанного обучения – это модель «*ротации станций*» или *смена рабочих зон* и модель «*перевернутый класс*».

Модель «ротации станций» подразумевает перемещение обучающихся по «станциям» по фиксированному расписанию, в котором одна из «станций» – онлайн-обучение с применением ЦОР, далее станция работы в группе и зона работы с преподавателем [Вселенная 2022]. Данная модель способствует развитию навыков работы в группе, обеспечивает дифференцированный подход, при котором учитываются индивидуальные особенности студентов. Кроме того, смешанное обучение – один из механизмов организации гибкого учебного процесса в условиях трансформации образовательной системы [Плетяго 2019]. Модель ротации станций реализуется в специально оборудованном компьютерном классе, где имеются компьютеры с наушниками и интерактивная доска для проецирования учебного материала. Каждая предметная область, имеет специальную терминологию, свой язык с особенностями на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях [Салехова 2006], поэтому при обучении на билингвальной основе необходимо знакомить студентов с двуязычной терминологией предметной области.

При использовании этой модели обучающиеся самостоятельно изучают часть новой темы, в которой терминология предоставляется на двух языках, далее, в зависимости от скорости усвоения материала, выделяется первая группа, которая в дальнейшем в зоне работы с преподавателем дополняют материал и обсуждают новую тему на двух языках, далее в следующей зоне на компьютерах они выполняют практическую работу. Модель «ротации станций» позволяет делить группу на подгруппы по уровню усвоения материала, на каждом занятии состав подгрупп может меняться. Участники группы совместно выполняют проектную работу, в процессе которой происходит общение на целевом языке (русском или татарском).

В педагогическом эксперименте по апробации смешанного обучения с использованием двуязычного ЦОР участвовал 41 студент 1 курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профилям «История и иностранный язык» и «Математика и иностранный язык (в полилингвальной образовательной среде)».

Анкетирование студентов, участвовавших в смешанном обучении на билингвальной основе, показало, что они выделяют следующие преимущества модели «ротация станции»:

- учитываются индивидуальные особенности обучающихся, электронный курс каждый проходит в своем темпе;
- учебные материалы сконцентрированы на единой платформе ЦОР,
- есть возможность вернуться к изученным материалам для повторения пройденной темы;
- имеется двуязычный (русско-татарский) глоссарий;
- в ЦОР предлагаются разнообразные задания для самостоятельной работы, сформулированные на двух языках, их выполнение контролируется преподавателем;
- обсуждение возникших вопросов происходит в чате и форуме платформы на двух языках;
- система позволяет провести тестирование с автоматической проверкой результатов на двух языках;
- частая смена зон снижает утомляемость обучающихся;
- использование родного языка обучающихся в ЦОР, снижает тревожность;
- повышается учебно-познавательная мотивация.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация смешанного обучения на билингвальной основе является методом обучения студентов, который снимает многие трудности и является современным инструментом формирования билингвальной предметной компетенции обучающихся.

Литература

- Мухаметшин Л. Использование системы lms moodle в современном образовательном процессе/ Л. Мухаметшин, Л. Салехова, М. Мухаметшина // Филология и культура. Philology and culture. – 2019. – № 2 (56). – С. 274–279. DOI: 10.26907/2074-0239-2019-56-2-274-279
- Плетяго Т.Ю. Педагогические модели смешанного обучения в вузе:

обобщение опыта российской и зарубежной практики / Т.Ю. Плетяго, А.С.Остапенко, С.Н.Антонова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 5. – С. 112–129. – DOI 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130.

Салехова Л.Л. Двухязычное образование в системе подготовки учителя. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2006. – 172 с.

Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост.: Ломовцева Н.В., Заречнева К.М., Ушакова О.В., Ярина С.Ю., – Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с.

Вселенная Смешанного Обучения. – URL: <https://www.blendedlearning.org/3-secrets-to-successful-station-rotations/> (дата обращения: 03.10.2022).

**Петросян Мерри Мгеровна
Ссеменда Мэри**

Башкирский государственный медицинский университет
УДК 811.11

Эвфемизмы в русском и английском медицинском дискурсах

эвфемизмы, эвфемия, медицинский дискурс

Эвфемизм как слово происходит от греческого слова *euphēmismos*, которое происходит от прилагательного *euphēmos* 'хорошего предзнаменования', где *eu* 'хорошо', а *phēmi* 'сказать'. Согласно словарю Ожегова, эвфемизм – это слово или выражение, заменяющее неудобное для данной обстановки, грубое или непристойное.

Для работы над нашим исследованием мы возьмём за основу следующее определение: эвфемизмы – это нейтральные слова или выражения, используемые взамен оскорбительных, неприятных или табуированных слов и выражений. Они применяются обществом с момента его становления, поскольку так или иначе табу всегда существовали в социальных кругах. Наиболее распространённым запретом во все времена было табуирование на употребление имени бога. Так, 'Бог' может заменяться на 'Всемогущий', 'Создатель', 'Господин', 'Отец', 'Творец' и др.

Несмотря на то, что табу более не является общепринятой нормой, остаются сферы, в которых употребление эвфемизмов так или иначе необходимо. Одной из таких сфер является сфера медицины. Медицинский дискурс начал изучаться в США и Европе в 60–70-х годах прошлого столетия, где он рассматривался в ряду других антропологических направлений науки [Кудрявцева 2021].

В отечественной лингвистике медицинский дискурс изучался разными исследователями Стеблецова А.О. изучала речевое воздействие в медицинском дискурсе [Стеблецова 2019], Балобанова А.Г. рассматривала медицинскую терминологию как отражение профессионального сознания [Балобанова 2015], Линник Л.А. написала ряд исследований об образе читателя в медицинском дискурсе [Линник 2020], [Линник 2020, 3:194], Петросян М.М. и Кудрявцева З.Г. исследовали компоненты оценки, тактики и стратегии медицинского дискурса [Кудрявцева 2021], [Петросян 2021].

Однако, несмотря на большое количество исследований, данная тема остается малоизученной. В настоящей статье мы рассмотрим роль и функционирование эвфемизмов в медицинском дискурсе, а также знание студентами медицинского вуза (Башкирский государственный медицинский университет) эвфемизмов и навыки употребления их в речи.

Одним из главных качеств доктора считается способность эффективного общения с пациентом, в том числе входит создание доверительной атмосферы, придающей пациенту уверенность в заинтересованности и профессионализме медицинских работников. Для создания такой атмосферы врачи должны быть способны взаимодействовать с пациентом с помощью различных методов речевого воздействия, одним из таких методов является использование эвфемизмов.

Роль эвфемизмов в медицинском дискурсе спорна: одни исследователи считают, что они необходимы для общения с пациентом, так как помогают нивелировать негативную коннотацию тех или иных лексических единиц и придерживаться этикетных норм. Мы считаем, что использование в речи медицинского работника эвфемизмов является необходимым, особенно в восточной культуре, где неприемлемо употребление множества обозначений.

Медицинские эвфемизмы мы разделили на пять групп:

- 1) смерть;
- 2) смертельные болезни;
- 3) венерические заболевания;
- 4) интимные физиологические процессы;
- 5) физические и умственные недостатки.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ лингвистической литературы, описательный и сопоставительный метод, а также метод обобщения. Следует отметить, что широко распространенный институциональный и научный медицинский дискурс, традиционно используемый для исследовательских задач, в данной статье не получил широкого освещения. Для сбора материалов исследования нами использовались медицинские сериалы на русском и английском языках («Доктор Хаус», «Новый Амстердам») и бланки анкетирования студентов двух категорий: второго курса и третьего-пятого курсов. Такой выбор был сделан неслучайно: с третьего курса студенты-иностранцы изучают на уроках

русского языка как иностранного профессиональную терминологию, культуру речи будущего врача и готовятся к клинической практике. В анкетировании было задано два типа вопросов.

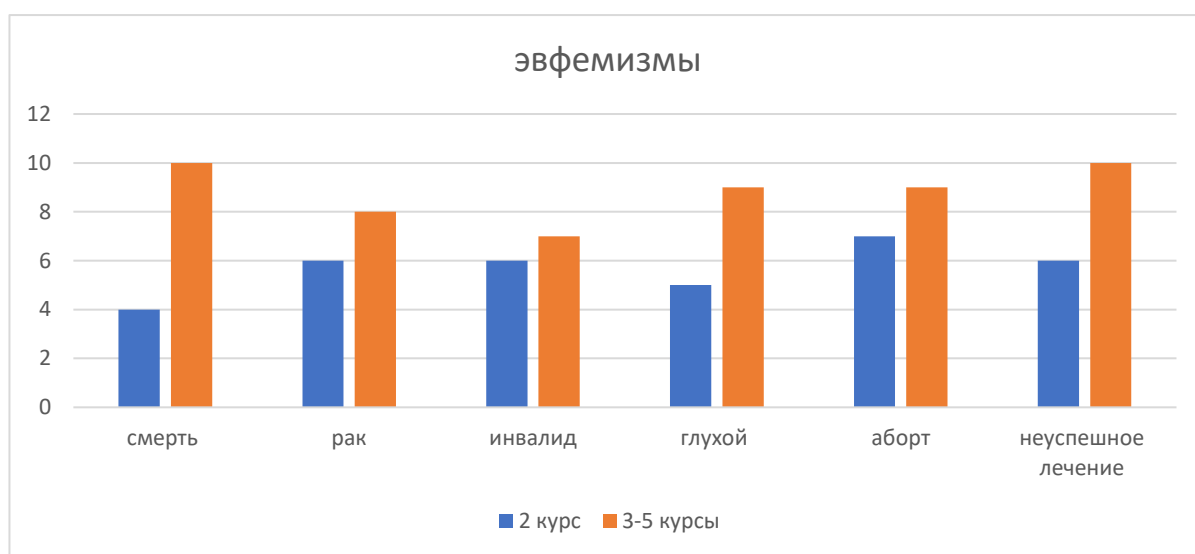
В первой половине обучающимся были предложены те или иные обозначения заболеваний и других «неудобных» с этической точки зрения лексем, они должны были предложить замену – эвфемизм. Во второй же части наоборот – нами были предложены эвфемизмы, а студенты должны были догадаться и написать, какие слова они обозначают.

Для исследования нами было опрошено 100 респондентов: 50 студентов второго курса и 50 старших курсов (3-5). Для первого опроса по подбору эвфемизмов нами были выбраны следующие дефиниции: смерть, умирать, рак, инвалид, сердечная недостаточность, глухой, слепой, неудачное лечение и аборт. Предварительно мы дали определение данного термина, привели примеры из обычной жизни и объяснили, что требуется от респондентов. Данные дефиниции были выбраны не случайно.

Как уже отмечалось ранее материалом исследования послужили медицинские сериалы. Нужно отметить, что студенты старших курсов справились достаточно быстро, а второкурсникам пришлось задуматься. Так, второкурсники к слову ‘смерть’ подобрали лишь один эвфемизм – ‘его больше нет с нами’, в то время как старшие курсы привели множество вариантов: ‘сыграть в ящик’, ‘покинуть этот мир’, ‘быть в лучшем мире’, ‘врачи сделали что могли’ и др. На английском языке студентами были приведены следующие эвфемизмы для лексемы ‘death’: ‘no more’, ‘kicked the bucket’, ‘not living anymore’, ‘we did everything we could’, ‘passed away’, ‘we could not do anything’.

Ниже приведён график (Рис. 1), согласно которому младшекурсники проявили меньшую эрудицию в данном вопросе, что безусловно связано не только с меньшим жизненным опытом, но и с меньшей языковой подготовкой у студентов начальных курсов.

Рисунок 1



В ходе нашего исследования нами сделано несколько выводов. Во-первых, что функционирование эвфемизмов в русском и английском медицинском дискурсе не отличается при сравнении одного и того же фильма на обоих языках. В связи с этим сделан второй вывод: в будущих исследованиях для подробного анализа функционирования эвфемизмов и проведения экстралингвистического исследования мы выберем российский сериал для сопоставительного анализа терминов, а не переведенный.

Литература

Балобанова А.Г. Медицинская терминология как отражение профессионального языкового сознания / А.Г. Балобанова // Медицина и образование в Сибири. – 2015. – № 4. – С. 7.

Кудрявцева З.Г. Компоненты оценки в медицинском дискурсе медиапространства / З.Г. Кудрявцева, М.М. Петросян // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25 мая 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный горный университет, 2021. – С. 105–108.

Линник Л.А. Медицинский дискурс: образы автора и адресата / Л.А. Линник // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25–1. – С. 179–181.

Линник Л. А. Медицинский дискурс в отечественном и зарубежном языкознании / Л.А. Линник // Доклады Башкирского университета. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 194–199.

Петросян М.М. Стратегии и тактики речевого воздействия в медицинском медиадискурсе // Русский язык и русская литература в поликультурном пространстве и профессиональной коммуникации: Сборник докладов участников Национальной научно-практической конференции, Брянск, 29 октября 2021 года. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2021. – С. 81–90.

Стеблецова А.О. Интердискурсивность медиатекстов медицинской профилактики / А.О. Стеблецова, И.А. Стернин. Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. – 2019. – Т. 6. – № 3. – С. 794–809.

Рылов Станислав Александрович
Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского
УДК 811.161.1

Когнитивный подход в синтаксической типологии современных славянских языков (на материале русского и чешского языков)

*синтаксическая типология, простое предложение,
синтаксический тип русского языка, синтаксический тип
чешского языка, стереотипы структурирования мысли,
национальная ментальность*

Одной из актуальных проблем славистики является разработка синтаксической типологии современных славянских языков как составной части лингвистической типологии. Потребности активно развивающихся типологических исследований, теории и практики перевода, лингводидактики делают важным применение когнитивного подхода к типологическому описанию синтаксических структур. Более того, когнитивный аспект здесь необходим, так как в языковой концептуализации мира, характерной для менталитета данного народа, особое место принадлежит **синтаксическим** конструкциям, и синтаксис каждого языка «внутренне связан с «грамматикой мысли», отражает концептуальные основы ментального действия» [Колесов 2004: 230]. Действительно, когнитивный подход позволяет более глубоко подойти к выявлению существенных структурных и семантико-синтаксических характеристик синтаксических типов славянских языков, специфики выражения национальной ментальности в славянских языках.

Под **синтаксическим типом языка** нами понимается иерархический комплекс существенных конструктивных и семантических признаков, связанных импликационным отношением, что предполагает выделение в каждом типе доминирующей характеристики, имплицитной ряд простых [ЛЭС 1990: 513].

Цель настоящей работы – установить проявляющиеся в синтаксических типах русского языка и чешского языка на уровне простого предложения особенности выражения *национальной ментальности*. Типологическое описание синтаксических структур славянского

предложения методологически основывается на характерологическом подходе к изучению языков В. Матезиуса [Матезиус 2003: 31–39] и непременно опирается на содержательную сторону сообщения, *синтаксическую семантику предложения* [Мразек 1990: 9].

Исходной базой при типологическом описании структур простого предложения (ПП) стали выделенные Р. Мразеком «**ключевые критерии**», или дифференциальные признаки (ДП), служащие для выявления непосредственно синтаксического типа чешского языка (ЧЯ) и синтаксического типа русского языка (РЯ).

1. Синтаксические типы на основе ДП «**характер выражения глагола-сказуемого и способ передачи отношения обладания (посессивности) в структуре ПП**».

Чешский язык представляет собой ярко выраженный синтаксический тип *habere-язык*. В нем характерная для *habere-языков* синтаксическая конструкция: «(носитель обладания (посессор) в функции подлежащего) – сказуемое-переходный глагол со значением ‘иметь’/‘habere’ – предмет обладания в роли прямого дополнения в винительном падеже» — очень последовательно выражает семантику обладания как в узком смысле (ситуация собственно владения): *Student má počítač*, так и в широком смысле (ситуация отнесения к лицу, а также отношения части к целому): *Dívka má půvabný účes*. Чешский язык по этому ДП занимает особое место среди всех славянских языков, поскольку сказуемое-глагол со значением обладания *mít* несет в нем высокую функциональную нагрузку.

Синтаксическому типу чешского языка отчетливо противопоставляется синтаксический тип русского языка. Это *esse-язык*, где исключительная роль в структуре простого предложения принадлежит *экзистенциальному* глаголу и посессивность *совмещается* с бытийностью и локативностью, что выражается специфичной для русского языка конструкцией «сказуемое-экзистенциальный глагол — **предлог У + Род пад.** с семантикой посессора» [Новоженова 2016: 198–199]: *У меня есть компьютер*. Именно когнитивный подход показывает, что с двумя рассматриваемыми синтаксическими типами связаны не только существенные структурные различия в построении предложения, но и разное выражение **ментальности**. Сопоставим эквивалентные высказывания со значением ‘обладания чем-либо’ в чешском и русском языках: чеш. *Mám nový počítač* ~ русск. *У меня есть новый компьютер*; чеш. *Mají plno starostí* ~ русск. *У них много забот*.

Очевидно, что эквивалентные чешская и русская модели ПП отражают разные стереотипы структурирования мысли и воплощают национальное, специфическое для данного народа видение мира. В чешском языковом сознании концентрируется ясное и четкое выражение того, что субъект *‘чем-то непосредственно обладает’*, активно владеет чем-либо (*má v držení*), ориентирован на присвоение окружающих вещей не только в физическом, но и в ментальном плане. Для русского языкового сознания, напротив, характерным является то, что субъект не обладает, не владеет, не оказывается хозяином чего-то (кого-то). Для русского человека *‘ничто’* (*‘некто’*) существует как бы *‘рядом с ним’*, *‘около него’*. Идея обладания выражается через идею соположения в пространстве (ср. русскую модель *У меня есть...*) и, таким образом, оказывается ослабленной, ментально пассивной.

2. Синтаксические типы на основе ДП «мера асимметричности предикативной основы простого предложения».

По данному ДП чешский язык – синтаксический тип с *наименьшей* степенью асимметричности. Из всех современных славянских языков выделяется *русский язык*, представляющий собой синтаксический тип, в котором *наибольшая степень асимметричности* предикативной основы простого предложения. Особое положение русского языка обусловлено рядом специфических синтаксических особенностей.

Особенно важно, что синтаксический тип русского языка заметно отличается – на фоне чешского – значительное расширение сферы применения (вместо личных конструкций) *неагентивных*: безличных и пассивно-возвратных, страдательных. Это бессубъектные (или, по крайней мере, не содержащие субъекта в именительном падеже) конструкции с предикатом в форме среднего рода. Примечательно то, что в тех ситуациях, когда по логике необходимо «присутствие» агенса, в речи возникают безличные или пассивно-возвратные структуры, выражающие бессубъектность или же представляющие действие (состояние) как происходящее помимо воли самого субъекта. Неагентивность становится типичной чертой современной русской медиаречи, о чем свидетельствуют зафиксированные автором примеры: ***Спето действительно на высоком уровне*** (Первый канал ТВ, в передаче «Один в один», 09.03.2019); ***Каждое дерево должно быть ухожено, пострижено, полюблено...*** (из газеты «Нижегородские новости», № 97, 09.12.2020).

Очевидно, что *неагентивные конструкции* отражают особенности русской ментальности, проявляющиеся в синтаксическом типе

русского языка: открытость, лояльность, чуждость эгоцентризма, расфокусированность, противодействующую тотальности, устремленность к объективированию, уклончивость в обозначении конкретного лица, стремление не выпячивать субъект. Не случайно многие синтаксические модели безличных и инфинитивных предложений, неагентивных конструкций не находят адекватных соответствий в других языках, в том числе в чешском.

На основе сопоставительного анализа синтаксических структур, представленных в современных славянских языках, выявляется специфическое положение синтаксического типа *русского языка*. Это тип с *пространной синтагматической формой простого предложения*, который характеризуют широко распространённые *безглагольные* структуры с “глубинным” глаголом *быть*. Следует подчеркнуть и особое, специфическое положение синтаксического типа чешского языка, по многим конструктивным и семантическим признакам противопоставленного русскому. Синтаксический тип современного чешского языка в целом можно охарактеризовать как иерархический комплекс конструктивных и семантических признаков, в котором доминирующим является *глагольная синтагматическая форма* простого предложения (в том числе с вербализованным предикатором *být*) с преобладающей имплицитностью местоименного компонента, включенного в глагольную парадигму. Сложный комплекс признаков позволяет вербализовать *активно* выражаемую ментальность за счет широкого распространения в речи *личных агентивных* структур и *синкретичных дативных* конструкций, что и составляет яркую национальную специфику синтаксического типа чешского языка на фоне русского в когнитивном плане.

Выявленные существенные различия синтаксических типов чешского и русского языков, несомненно, отражают особенности чешского и русского менталитета. Они свидетельствуют о тесной связи синтаксической типологии современных славянских языков с когнитивным подходом. Требуется дальнейшая разработка проблемы синтаксических типов современных славянских языков на основе идей когнитивной лингвистики.

Литература

Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004. – 240 с.

ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

Матезиус В. О лингвистической характерологии (на материале современного английского языка) // Избранные труды по языкознанию: Перевод с чеш., англ. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 31–39.

Мразек Р. Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения. – Brno, 1990. – 150 с.

Новоженова З.Л. Русское глагольное предложение: Структура и семантика. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 256 с.

Салехова Ляйля Леонардовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Спиридонова Наталья Ивановна
Федеральный институт родных языков
Российской Федерации
УДК 800

**Особенности методики обучения решению текстовых
математических задач будущих учителей математики,
обучающихся на полилингвальной основе**

*текстовая математическая задача, учитель математики,
обучение на полилингвальной основе*

С 2018 года в Казанском федеральном университете реализуется проект подготовки учителей для работы в полилингвальных образовательных учреждениях Республики Татарстан. На сегодняшний день в республике работают 6 инновационных школ «Адымнар», в которых воспитательный и образовательный процессы реализуются на трех языках (русском, татарском и иностранном).

Ключевыми характеристиками профессионализма учителя являются его методическая компетентность, интегрированная с предметной компетентностью. В условиях полилингвального обучения особую значимость также приобретают знания будущего учителя особенностей методики обучения математики с учетом би- и полилингвизма обучающихся (уровнем владения родным языком (Я1), вторым (Я2) и третьим (Я3)), а также языком математики.

Известно, что язык математики состоит из математических символов и знаков, а также общенаучного языка. Поскольку мы говорим о будущих учителях математики, то для них актуальным является не только владение языком математики, но и языком ее преподавания [Дорофеев 1999]. В рамках би- и полилингвального образования оба компонента языка математики должны быть изучены.

Одной из тем, которые изучаются в рамках дисциплины «Методика обучения математике», является тема «Методика обучения решению текстовых математических задач». Текстовые задачи использовались в качестве основного средства обучения на протяжении тысячелетий. Тек-

стовые задачи всегда были важной частью математического образования, поскольку задачи встроены в текст и лингвистический компонент является их фундаментальной частью.

В процессе изучения данной темы студенты знакомятся с типами текстовых задач школьного курса математики (на движение, на работу, задачи на сплавы, части) проценты), с алгебраическим (с помощью создания математической модели) и арифметическим методами их решения. Студенты изучают методику обучения, которая позволяет выделять в структуре любой задачи условие (У), дать обоснование решения (О), реализовать решение задачи (Р), дать заключение (З) – формула УОРЗ, а также определять сложность и трудность задачи для конкретного ученика, использовать стандартные, обучающие, поисковые и проблемные задачи при изучении нового материала или его закреплении. Основой данной методики обучения школьников решению текстовых задач является организация диалога с обучающимися вокруг фабулы задачи.

Практика показывает, что в процессе диалога трудности проявляются на трех уровнях: на синтаксическом (включая сложные предложения, множественные придаточные предложения, вложенные конструкции, длинные именные группы и пассивный залог), на лексическом (касающемся незнакомых слов, незнакомых фраз и незнакомых коннотаций слов с несколькими значениями), и на фоновом (сосредоточение внимания на понимании текста задач на уровне предложений и абзацев, а также словосочетаний).

Одной из самых сложных задач, с которыми приходится сталкиваться учителю билингвального обучения, является баланс между языковыми и познавательными потребностями учащихся: профессиональное развитие педагогов предметной области должно научить планированию с точки зрения вопроса: какой язык нужен моим ученикам, чтобы преуспеть в выполнении данного математического задания?

Как утверждает Moschkovich J. N. [Moschkovich 2005], язык и предметное содержание будут усвоены наиболее успешно, когда перед учащимися будут поставлены когнитивные задачи, которые будут обеспечены контекстуальными и лингвистическими опорами, необходимыми для успешного выполнения задания.

Можно выделить следующие особенности методики обучения решению текстовых математических задач на Я2 или Я3 будущих учителей математики, обучающихся на полилингвальной основе. Для того, чтобы адаптировать лингвистический регистр математических

задач к уровню владения Я2 (Я3) учащихся можно: изменить пассивные формы глаголов на активные, сократить длинные условные предложения, изменить порядок условного и главного предложения, удалить или переформулировать придаточные предложения, заменить сложные вопросительные фразы на простые вопросительные слова, сделать абстрактную информацию более конкретной.

Одна из задач исследования – выяснить, влияет ли использование Я1 или Я2 языка на процесс решения текстовых математических задач и методику обучения их решению. Чтобы ответить на вопрос, был выполнен однофакторный дисперсионный анализ с языком в качестве независимой переменной и общим баллом в качестве зависимой переменной. Каждый студент оценивался в баллах: за решение, разработку методики обучения решению текстовой задачи, написанные на русском языке и проведение фрагмента урока, а другой — на татарском языке. Описательные данные показывают, что среднее значение для текстовых задач на татарском языке ($M = 5,2$; $SD = 3,04$), ниже, чем среднее значение для задач на русском языке ($M = 6,2$ $SD = 2,89$). Тест ANOVA подтвердил, что первый балл ниже, чем второй на уровне значимости 0,05.

Важность этого вывода заключается в том, что учет языка влияет на оценивание математических знаний. Это необходимо принимать во внимание в контексте би- и полилингвального образования.

Литература

Дорофеев Г.В. О некоторых особенностях реального языка математики / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1999. – № 6. – С. 41–43.

Moschkovich J.N. Using two languages when learning mathematics. Educational Studies in Mathematics. – 2005. – № 64. – Pp. 121–144.

Сафронова Виктория Борисовна
Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова
Клюкина Евгения Викторовна
РГУ (НИУ) нефти и газа им. И.М. Губкина
УДК 372.881.1

Plurilingual competence and plurilingual identity at the present moment

linguistic world view, multilingualism, plurilingualism, plurilingual identity

The communicative function of language is particularly obvious in the work of international organizations and inter-state unions, leading to a prominent position of language policy in their activities. A common linguistic ground is being reached along two paths: the further spread of English and the development of multilingualism.

The former trend has its opponents and proponents. In the early 1990-s R. Phillipson coined the terms “linguistic imperialism” and “linguistic genocide”, defining it as coordinated efforts by the USA and the UK which resulted in a privileged position of English language education in education systems around the world [Phillipson 1992]. There is a strong view that it is vital to implement policies aimed at strengthening linguistic diversity to counteract linguistic imperialism [Phillipson, Skutnabb-Kangas 1995].

De Svaan defines English as the only hyper central language in the global language system, connecting all the world tongues, and holds the opinion that the more languages there are in Europe, the more English there seems to be, expressing criticism of Europe’s efforts at pretending that all its languages are equally important. [De Svaan 2001]

However, since the Maastricht agreement of 1992, the EU members set a complex goal of developing multilingualism and plurilingualism, abandoning a traditional policy of monolingualism and overcoming a monolingual way of thinking at a level of an average EU citizen. In the early 2000-s plurilingualism and multilingualism as policies go beyond Europe and start spreading in a whole range of countries including Asian and African ones.

The concept of a linguistic world-view can be traced back to Notker the German, though conceptually it was developed by W. von Humboldt, who pointed out that every language comprised a specific world-view; “human beings represent the world around them conceptually through the public language they have acquired as children, and to learn a new language is to acquire a new standpoint” [Humboldt, Losonsky, Heath: 1999].

Helping students to form these linguistic world-views involves being knowledgeable in psycholinguistics, regional studies and cultural linguistics. The role of a student also becomes more important. Thus, there has been a transition to a new educational concept of life-long learning, the key point of which is the principle “a mother tongue plus two foreign languages”.

The central idea of the latest version of the Common European Framework of Competencies is as follows: forming the communicative competence is to be entwined with developing plurilingual and pluricultural competencies. Psycholinguistic research has provided evidence “that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples..., he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.” (CEFL, 2018: 4). In other words, knowledge and experience in any languages enhances a further development of the communicative competence, and the experience of knowing languages when appropriately activated can help understand unfamiliar linguo-cultural phenomena in other languages.

Thus, “it seems obvious that the coordination of several language and culture systems in a mentality of a learner requires a special set of skills that constitute a unique variety of communicative competence, the formation of which is crucial for the development of plurilingual and pluricultural identity” [Хэкетт-Джонсон, 2015: 23].

A good solution to the problem of plurilingualism seems to come from programmes of learning related languages simultaneously - EuroCom. Unlike conventional approaches to studying foreign languages, they do not aim to attain a perfect command of a language and are based on the value of partial knowledge of a multitude of foreign tongues. Nor do they substitute traditional course books, but are seen as a foundation to multilingual competence paving the way from the language-mediator to numerous related languages, helping discover the common origins and ties of European languages and cultures and forming a plurilingual identity of an active learner who is supposed to reconsider the dichotomy “friend or foe” without losing his/her national identity and master universal cultural heritage as fully as possible.

The implementation of this programme in Russia seems to raise certain questions. The first obvious difficulty is a shortage of pedagogical staff trained to know at least two related languages equally well. In Europe this

problem can be solved with the help of native speakers who have mastered L2 and/or L3 as foreign languages. Another disadvantage is a relatively low command of several languages learnt simultaneously, which without sufficient exposure to language environment and practice might further deteriorate and thus give rise to doubts about the programme's practical value.

However, there is evidence that learning several languages develops soft skills such as creativity, critical thinking, emotional intelligence, learning to learn and collaboration (Tevdovska: 2015, Andrievskikh, Lapina: 2021), as well as cognitive abilities (memory, attention, analytical thinking) and communication skills which include studying speech patterns, etiquette, ways of interacting with various partners in a range of situations. All these benefits of learning foreign languages may well outweigh the strife for a practical value of foreign language acquisition.

The implementation of the concept of plurilingualism is tied not only with linguistic difficulties but also with the political situation. The current process of politicizing has resulted in practically all spheres of life being involved in politics. In modern humanitarian knowledge the issue "language and politics" is rapidly moving to the forefront in various scientific fields [Готопов, 2017: 200]. The EU's language policy is closely linked both with general political processes and the member-states' domestic policy. But their governments' reactions might lie in a very wide range: from complete passivity and silent complicity in their national languages' demise to attempts at organized resistance to contracting language diversity and creating a new multilingual European identity [Марусенко 2014: 3].

However, the visible trend towards the East in Russia's policy and, as a consequence, in the higher education sets unprecedented challenges for students and teachers. Universities are already offering the Chinese and Arabic languages as L2 and students are demonstrating an active interest in studying them. But bearing in mind the above mentioned components of plurilingualism, it becomes clear that there will be an obvious shortage of instructors who are able not only to teach an oriental language but also to instill cultural specifics. In addition, a world view for speakers of Chinese is definitely different from that of the Western civilization, thus an alteration in teaching aims and methods is likely to occur.

References

Готоров В.А. Европейский союз на лингвополитическом перекрестке: современные коллизии и дилеммы// Политическая наука. – № 2. – 2017. – С. 200–214.

Марусенко М.А. Языковая политика Евросоюза. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2014. – 288 с.

Хэкетт-Джонс А. В. Развитие полилингвальной личности при обучении второму иностранному языку // Russian Linguistic Bulletin. – № 4 (4). – 2015. – URL: <https://rulb.org/archive/4-4-2015-december/razvitiie-polilingvalnoi-lichnosti-pri-obuchenii-vtoromu-inostrannomu-iazyku> (дата обращения: 05.10.2022). doi: 10.18454/RULB.4.18

Andrievskikh S., Lapina V. Integrating soft skills development into English language class. SHS Web Conf. 99 01026. – 2021. – DOI: 10.1051/shsconf/20219901026

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 05.10.2022).

De Swaan A. Words of the World. The Global Language System. – Cambridge: Polity, 2001. – 253 с.

Humboldt W.F., Losonsky, M. & Heath P. On language: on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species. – Cambridge University Press, 1999.

Phillipson R. Linguistic Imperialism. – Oxford: Oxford University Press. – 1992. – 365 p.

Phillipson R. & Skutnabb-Kangas T. Linguistic rights and wrongs. – Applied linguistics, 16(4), p. 483–504.

Tevdovska Elena. Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. – SEEU Review. – 2015. 11. 10.1515/seeur-2015-0031.

Селютин Андрей Анатольевич
Челябинский государственный университет
УДК 316.74:80

Лингвокультурная грамотность старшеклассников и ее влияние на формирование образа гражданина России

лингвокультурный минимум, лингвокультурная грамотность, поликультурное общество, образ гражданина России

Изучение лингвокультурной грамотности населения является важной и актуальной проблемой для современной науки, так как для вхождения в языковую среду современного общества требуется знание прецедентных текстов, общепринятой терминологии, культурных стереотипов и т.д.

Исследователь О.К. Ансимова отмечает, что лингвокультурную грамотность можно воспринимать как «некий объем лингвокультурных знаний, известных носителям определенной лингвокультуры, необходимых для коммуникации и, следовательно, для изучения представителям иной лингвокультуры» [Ансимова 2014]. Например, одним из ключевых направлений государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642, является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности». на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических, национальных и культурных традиций».

Однако мы видим, что на сегодняшний день существует ряд нерешенных вопросов, связанных с работой с детьми мигрантов не только в сфере законодательства, миграционной политики, здравоохранения, но и в сфере образования, что в итоге может привести к различным социальным потрясениям.

Сложность работы с этой возрастной и социальной группой (особенно со старшими классами) в челябинских школах обусловлена рядом причин:

- 1) значительная часть учащихся-мигрантов общается в семье на родном языке, поскольку родители этих детей родились в бывшем Советском Союзе, когда знание русского языка не требовалось;
- 2) поликультурная среда Челябинской области создает уникальные условия для «смешения» национальных языков и культур, что

создает определенные трудности в общении, так как и преподаватели, и студенты не владеют этой общей лингвокультурной основой общения, результатом чего могут быть непонимание причин тех или иных вербальных и невербальных реакций;

3) несмотря на то, что предпринимаются попытки создания методических комплексов и разработок для обучения русскому языку детей мигрантов, эта работа еще далека от завершения и без учета компонента лингвокультурной грамотности вряд ли может быть завершена;

4) отсутствует централизованная система обучения детей мигрантов, основанная на единых подходах, принципах и методах.

На сегодняшний день, по данным Министерства образования и науки Челябинской области, насчитывается 142 школы, в которых обучается более 2500 детей-мигрантов разного возраста и с разным уровнем владения русским языком. Соответственно доля носителей русского языка как неродного в студенческом классе достаточно высока и может достигать 5-10 %.

Наиболее трудную группу представляют дети старшего школьного возраста (выпускники), которые часто приходят на выпускной. класса без знания русского языка. Мы считаем, что в этих условиях изучение лингвокультурной грамотности может упорядочить, систематизировать воспитательную работу с детьми-мигрантами и выступить в качестве основы их успешной социализации, а также формирования единого представления об образе гражданина России.

В процессе обучения, знакомясь с учебными текстами, школьники воспринимают определенные культурные стереотипы и ценности, важные для формирования их гражданской позиции и создания лингвокультурного образа гражданина, обладающего определенным набором качеств, необходимых для принятия и одобрения данным конкретным социумом.

С другой стороны, элементы лингвокультурного образа могут формироваться и стихийно, под влиянием внешней среды. И если в первом случае мы можем прогнозировать закрепление определенных элементов в языковом сознании школьника, то во втором случае велика вероятность появления случайных и непредсказуемых компонентов лингвокультурного образа.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20238, <https://rscf.ru/project/22-28-20238/>»

Литература

Ансимова О.К. Концепция лингвокультурной грамотности: актуальность и перспективы // Филология и литературоведение. – 2014. – № 7. – URL: <https://philology.snauka.ru/2014/07/844> (дата обращения: 10.10.2022).

**Серикбаева Гульшат Жапаргалиевна
Умбетбекова Куляш Мукарамовна**
Алматинский технологический университет
УДК 811.512(758)

Обучение казахскому языку для профессиональных направлений

*коммуникативная компетенция, система последовательностей,
профессиональная лексика, профессионально-ситуативные
упражнения*

В последние годы реализовано множество мероприятий по обучению и развитию государственного языка и повышению востребованности казахского языка. Одним из таких достижений является обучение казахскому языку как средству общения по профессии студентов русских отделений, обучающихся в профильных и высших учебных заведениях. В проект «Государственная программа использования и развития языков на 2011–2020 годы» включены вопросы, поднимающие статус казахского языка на более высокий уровень. Прежде всего, должен быть принят и полноценно функционировать Закон «О государственном языке», он должен гармонизировать с концепцией Президента Казахстана о том, что «будущее Казахстана – за казахским языком», залог будущей жизни народа Казахстана. Во-вторых, казахский язык работает как язык коммуникативного общения и официального общения, в связи с этим качественное обучение казахскому языку по профессии является одной из актуальных проблем. За эти годы сформировался уникальный опыт обучения казахскому языку представителей других национальностей, адаптации его к своим профессиям. С этой точки зрения ученый Б. Касым о лексическом значении и семантике слова: «Лексическое значение слова имеет прямое отношение к теории познания. То есть чем лучше человек понимает, тем яснее он может знать значение слова. Потому что значение слова связано с лексическим значением и семантикой определенного предмета: «Лексическое значение слова напрямую связано с теорией познания. Образ предмета составляет основу значения слова, то есть значение слова понимается через обобщенный образ и через значение передается следующему слушателю. Для того чтобы сформировать значение слова, оно должно быть понято

не только говорящим, но и другими людьми в обществе. Только тогда люди поймут друг друга и смогут общаться».

Кузекова З.С. в своей научной работе под названием «Лингвистические основы учебной теории казахского языка как второго языка» писала: «Важнейшим материалом для речи является речь. ... изучение слов без системы не может привести к тому, чтобы говорить по-казахски и понимать казахский язык. Это касается всех языков. Для передачи мысли (для базового уровня) мы рекомендуем трехуровневую группировку казахских слов», говоря о том, что слова делятся на смысловые группы, каждая смысловая группа – на блок слов [Кузекова 2001: 18].

«Казахский язык» Курманбайулы Ш., Мамаева М., Сыбанбаева А. является учебником для основной профессии, целью которого является изучение слов и словосочетаний, юридических терминов, которые будут использоваться в дальнейшей работе при формировании профессионального языка будущих юристов. Под модульную технологию адаптированы избранные тексты по произведениям искусства и научным трудам и составленная по ним система различных заданий. При этом собственная работа студентов реализуется через толковые, фразеологические и переводные словари. Задания на создание краткого сообщения, создание плана, написание сочинения на определенную тему, доклада, тезиса, реферата, конспекта занимают центральное место в развитии письменной речи будущих специалистов, в выражении свои мысли и мнения. Студенты могут самостоятельно искать и совершенствовать свои профессиональные навыки с помощью краткого казахско-русского словаря юридических терминов в конце книги.

Кадашева К. пишет, что методы модернизированного обучения могут быть рационально использованы при обучении, адаптированном к языку специализации, что определение лексического минимума в использовании языка в деятельности изучающих язык в своей области является особенностью, обеспечивающей потребность в участии. В обучении, адаптированном к профессии юриста, полностью описаны автором примеры, взятые из собственного опыта, и говорится о том, что большое влияние на формирование консультативного отношения оказывают упражнения, основанные на профессионально ориентированном материале. Примеры эффективных методов можно модифицировать и использовать на ежедневных занятиях.

Методика обучения лексике и терминологии казахского языка, направленная на профессиональные профессии, на обучение лексике, выбранной в связи с профессиями, прежде всего, на создание условий для изучающего язык использования новых слов; а также определении значения слова и освоение приемов правильного употребления (слово→фраза→предложение→текст); в-третьих, связь грамматических единиц, относящихся к словам и словосочетаниям, по функциональному назначению; в-четвертых, учет относительно-прагматических назначений слов.

Кроме того, при преподавании и изучении казахского языка в профессиональных сферах при использовании в языке профессиональных лексем необходимо тренировать произношение этих слов с правильным словосочетанием, тренировать говорение с установленными регулярными словосочетаниями, использовать установленные профессиональные слова в правильном словосочетании.

Речевое развитие изучающего язык осуществляется в двух направлениях: устном и письменном. В целом эти два направления обучения языку осуществляются параллельно. Но на самом первом этапе изучения казахского языка важнее развитие устной речи. Разговорный язык является основой для последующего развития письменной речи. В связи с этим в программе, связанной с вновь введенным профессиональным предметом казахский язык, выборочно используются эффективные темы, система упражнений и заданий для овладения профессиональной лексикой.

Система упражнений представляет собой комплекс работ, обучающих языку в соответствии с профессией, объясняющих значение и значение профессиональных понятий, сочетающих полученные языковые знания с опытом, формирующих навыки и умения. Виды упражнений:

- 1) тренировочные упражнения;
- 2) творческие упражнения;
- 3) профессионально-ситуационные упражнения.

Практические упражнения – это работа, выполняемая с целью формирования у студента прочного овладения приемами употребления изученной лексики и умелого использования ее в профессиональном языковом общении.

Внимательно слушая и повторяя заданные слова при прохождении любой темы, изучающие язык отработывают особенности произношения и чтения новой профессиональной лексики и правильно

используют их в языке. Они учатся активно использовать новую профессиональную лексику, преподаваемую на каждом уроке, в своей рабочей среде и обогащают свой профессиональный словарный запас. Следующий этап - объяснение новых слов: (информация - конкретная тема, сообщение, которое необходимо получить в каждом конкретном случае, информация); после этого формируется навык построения с этим словом нескольких словосочетаний (информационная система, информационное пространство, научная информация), предложения (специальность информационная система востребована в стране), обучение нахождению синонимов (информация - информация), антонимы (получение информации - предоставление информации). В дальнейшем это слово будет повторяться на следующих уроках в других видах упражнений и небольших беседах, в тексте. Таким образом, слово прочно закрепляется в сознании изучающего язык, и формируется умение использовать его в профессиональном языковом общении. Выполнение переводов со словарями, их запоминание, составление фраз из переведенных слов и создание предложений из фраз всегда находятся в центре внимания.

Работа по обучению предмету строится на тематической позиции, на основе использования функционально-системного метода в коммуникативном направлении и осуществляется путем сопоставления русского языка и казахского языка.

Основные направления развития языка, формирование культуры речи, целесообразное использование речевого этикета, цель: обучение нормам культурно-литературной речи, т. е. овладение орфографическими навыками, формирование навыков выразительного чтения; обогащение словарного запаса путем проведения лексических работ; развитие навыков аудирования и говорения; овладение способностью видеть и воспринимать; исправление (исправление) неправильно данных звуков, согласование слов путем обращения к ним, корректирующие работы; обучение новым словам, связи слово-слово, построению предложений, овладению построением предложений, предоставлением информации из синтаксической лексики; Цель учащихся – научить их правильно, грамотно писать и говорить.

Казахский язык не поддерживает говорение или письмо в точности так, как оно написано. Причина этого в том, что насколько ответственно грамотное письмо с соблюдением орфографических норм, настолько важно сохранять орфографические правила, гармонизировать звуки, делать звуки приятными и впечатляющими. Вот почему,

если вы будете уделять таким законам много внимания и выделять их особенности, вы научитесь говорить на казахском языке, не теряя его богатства и богатства и не разрушая его мелодичности.

В заключение, специальный анализ особенностей, методов и методов обучения языку в зависимости от профессии является одним из новых и необходимых направлений в проблеме изучения казахского языка.

Литература

Назарбаев Н. За конкурентоспособный Казахстан. Для конкурентоспособной экономики. Для конкурентоспособной нации. Послание к народу Казахстана. – Астана: Акорда KZ 62012.

Касым Б., Османова З. Профессиональный казахский язык. – Алматы, 2010. – 112 с.

Кузекова З. Казахский язык. – Алматы, 2001.

Кадашева К. Научно-методические основы модернизированного обучения: Казахский язык в модифицированных аудиториях: Пед. сделай это: дис. ... д-ра пед наук. – Алматы, 2001. – 301 с.

Спиридонова Наталья Ивановна
Федеральный институт родных языков
народов Российской Федерации
Салехова Ляйля Леонардовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК [373.5.016:51]:81'246.2(571.56)

Методика формирования базовых коммуникативных качеств математической речи у школьников-билингвов

*базовые коммуникативные качества математической речи,
методика преподавания математики, школьник-билингв,
федеральный государственный образовательный стандарт*

В федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования России указано, что учащиеся должны уметь работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений [Федеральный 2010]. То есть у российских школьников должна быть развита математическая речь. Так как стандарт является единым для всех граждан важнейшим нормативным документов, выполнение его требований не зависит от выбора языка обучения, географического расположения школы и др.

В связи актуальностью данной проблемы мы провели исследование по формированию коммуникативных качеств математической речи у школьников-билингвов (при реализации переходной модели билингвального обучения, когда происходит постепенный переход с родного языка на русский язык обучения, а родной язык остается языком общения). По сути, мы интегрировали методику преподавания математики и, в какой-то мере, методики преподавания родного и русского языков.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и разработка методики формирования базовых коммуникативных качеств математической речи школьников-билингвов 5-6 классов в процессе билингвального обучения (на примере образовательного процесса в школах Якутии с родным (нерусским) языком обучения), а также опытно-экспериментальная проверка ее эффективности.

Работа была проведена на базе кафедры билингвального и цифрового образования Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета.

Проблемой формирования и развития математической речи обучающихся занимались многие исследователи (М.К. Аминова, И.Н. Антипов, П.П. Блонский, И.А. Гибш, Б.В. Гнеденко, А.С. Горчаков, Г.В. Дорофеев, Д.А. Зуева, Т.А. Иванова, Дж. Икрамов, Ю.М. Колягин, В.В. Репьев, Е.А. Рудакова, А.М. Сохор, А.А. Столяр, Л.С. Шварцбурд, Д.В. Шармини другие). В данных исследованиях говорится, что математическое мышление тесно связано с математическим языком и речью. Эти работы были проведены для детей-монолингвов. Процесс обучения математике на билингвальной национально-русской основе был изучен такими учеными, как М.Б. Богус, А.В. Габдулхаков, Л.Т. Зембатова, А.И. Петрова, Л.Л. Салехова, Н.К. Туктамышов и т.д. Эти ученые считают, что у детей-билингвов при обучении математике на неродном языке возникают познавательные и языковые трудности. Но в этих исследованиях не были затронуты вопросы формирования культуры математической речи обучающихся-билингвов. Кроме, того нами были рассмотрены лингвистические исследования, касающиеся развития устной и письменной речи у детей-билингвов (З.А. Дзугаева, О.О. Иргит, Т.Г. Иргашева, Е.И. Никифорова). А также многие другие работы, в которых решались проблемы языка и речи в целом.

В ходе исследования было проанализировано становление и развитие билингвального подхода в реализации математического образования в России, а также особенности двуязычного обучения в современной якутской школе. На основе комплексного подхода были определены базовые коммуникативные качества математической речи школьников-билингвов (для основной школы), также разработаны критерии и показатели уровней их сформированности. На основе анализа литературы были выявлены теоретико-методические условия формирования базовых коммуникативных качеств математической речи учащихся-билингвов 5-6 классов на основе двуязычного обучения средствами русского и родного (якутского) языков. Результатом нашей работы выступила методика билингвального обучения математике, направленная на формирование базовых коммуникативных качеств математической речи школьников-билингвов 5-6 классов школ Якутии. Опытным-экспериментальным путем была доказана эффективность разработанной методики. Исследование проводилось в несколько этапов. Методика была внедрена в образовательный процесс школ г. Якутска Республики Саха

(Якутия): МОБУ «Национальная гимназия «Айыы кыһата», МОБУ «Саха гимназия». В педагогическом эксперименте приняли участие 120 учащихся-билингвов 5–6 классов.

Теоретико-методологическую основу разработки нашей методики составили системно-деятельностный, билингвальный, когнитивно-коммуникативный подходы; теория языка и математической речи; интегрированный предметно-языковой подход CLIL; таксономия Блюма. Также применены принципы опоры на родной язык, направленности на развитие культуры математической речи, предметной ориентированности билингвального обучения, когнитивной и лингвистической поддержки. Разработанная методика была внедрена в образовательный процесс поэтапно путем применения в процессе билингвального обучения следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных теоретико-методических условий формирования базовых коммуникативных качеств математической речи:

1. Система билингвальных заданий, предназначенных для работы с терминологией, символикой и графическими изображениями; со словесно-логическими конструкциями математического языка; с письменными обучающими текстами.

2. Иллюстрированный якутско-русский, русско-якутский терминологический словарь по математике для 5-6 классов.

3. Билингвальные стратегии уменьшения лингвистической сложности текста математических задач (замена незнакомых или редко встречающихся слов; изменение пассивного залога на активные формы глагола; сокращение длинных названий и обозначений; выделение отдельных условных предложений или изменение порядка следования условного и основного предложения; замена сложно построенных вопросов на простые; уточнение абстракций с помощью более конкретной информации).

4. Специальные методы и приемы билингвального обучения математике (последовательный перевод, визуальная поддержка, иммерсионное обучение, семантизация, мостик-подсказка).

Для наглядности покажем теоретическую модель методической системы билингвального обучения математике в основной школе, представляющую совокупность следующих компонентов (целевой, содержательный, организационно-методический, результативно-оценочный). Ниже представлена теоретическая модель методики формирования базовых коммуникативных качеств математической речи у школьников-билингвов (на примере школ Якутии, 5-6 классы):

Целевой компонент

Цель: формирование базовых коммуникативных качеств математической речи школьников-билингвов

Теоретико-методологический компонент

Подходы

- билингвальный подход (Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, Дж. Икрамов, Н.В. Имадалде, У.Ф. Макки, М. Сигуан, Л.В. Щерба, С. Baker, J. Cummins и др.);
 - теория языка и речи (Л.В. Выготский, И.А. Гибш, Б.В. Гнеденко, Дорощев, Д.А. Зуева, Ю.М. Колягин, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.)
 - системно-деятельностный подход (Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.);
 - когнитивно-коммуникативный подход (Ю.А. Ситнов, А.В. Щепилова, К.А. Виноградов, И.Ю. Манукян и др.);
 - интегрированный предметно-языковой подход CLIL (Content and Language Integrated Learning) (J. Cummins, D.Coyle, P. Hood, D. Marsh).
 -- Таксономия образовательных целей (B.S. Bloom)

Принципы

- принцип опоры на родной язык;
 - принцип направленности на развитие культуры математической речи;
 - принцип предметной ориентированности билингвального обучения;
 - принцип когнитивной поддержки;
 - принцип лингвистической поддержки.

Педагогические условия формирования коммуникативных качеств математической речи у школьников-билингвов

Комплекс заданий, представленный в виде би-текстов следующих типов: задания, предназначенные для работы с терминологией, символической и графическими изображениями; задания, предназначенные для работы со словесно-логическими конструкциями математического языка; задания, предназначенные для работы с письменными обучающими текстами.

Иллюстрированный якутско-русский, русско-якутский терминологический словарь по математике для учащихся 5-6 классов

Билингвальные стратегии уменьшения лингвистической сложности текстов математических задач

Специальные методы и приемы билингвального обучения математике (последовательный перевод, визуальная поддержка, иммерсионное обучение, семантизация, мостик-подсказка).

Содержательный компонент

Содержание курса математики 5 класса

По учебнику Никольский С.М. и др.:
 1. Натуральные числа и нуль.
 2. Измерение величин.
 3. Делимость натуральных чисел.
 4. Обыкновенные дроби.

По учебнику Виленкина Н.Я. и др.:
 1. Натуральные числа (натуральные числа и шкалы, сложение и вычитание натуральных чисел, умножение и деление натуральных чисел, площади и объемы).
 2. Дробные числа (десятичные дроби, сложение и вычитание десятичных дробей, умножение и деление десятичных дробей, инструменты для вычислений и измерений).

Содержание курса математики 6 класса

По учебнику Никольский С.М. и др.:
 1. Отношения, пропорции, проценты.
 2. Целые числа.
 3. Рациональные числа.
 4. Десятичные дроби.
 5. Обыкновенные и десятичные дроби.

По учебнику Виленкина Н.Я. и др.:
 1. Обыкновенные дроби (делимость чисел, сложение и вычитание дробей с разными знаменателями, умножение и деление обыкновенных дробей, отношения и пропорции).
 2. Рациональные числа (положительные и отрицательные числа, сложение и вычитание положительных и отрицательных чисел, умножение и деление положительных и отрицательных чисел, решение уравнений, координаты на плоскости).

Процессуальный компонент

Средства обучения

- учебно-методический комплект по математике (учебник, рабочая тетрадь, математические диктанты, математический тренажер, методическое пособие для учителя, контрольные работы, самостоятельные работы, дидактические материалы, карточки и др.);
 - ИКТ (интерактивная доска, проектор, компьютер и др.);
 - комплекс заданий, направленный на развитие базовых коммуникативных качеств математической речи;
 - иллюстрированный двуязычный словарь математических терминов для учащихся 5-6 классов.

Методы и приемы обучения

- общедидактические методы (традиционные, развивающие, открытые);
 - методы обучения математике (моделирование, абстрагирование и др.);
 - специальные методы и приемы билингвального обучения (последовательный перевод, визуальная поддержка, иммерсионное обучение, семантизация, мостик-подсказка).

Формы

- индивидуальная;
 - парная;
 - групповая;
 - фронтальная.

Результивно-оценочный компонент

Показатели и критерии сформированности базовых коммуникативных качеств математической речи

Правильность

Правильное употребление, произношение и написание математических терминов, символов и обозначений, а также других, типичных для языка обучения математике слов и выражений (в том числе, соответствующих основным словесно-логическим конструкциям).
 Правильное выполнение преобразования символических выражений.
 Соблюдение норм русского литературного языка, то есть правил, регламентирующих употребление, произношение, правописание, образование слов и их грамматических форм, построение предложений и их сочетание предложений друг с другом. Правильное выполнение графических изображений, правильное "чтение" рисунков и чертежей.

Точность

Характеризуется подбором таких языковых средств, которые наилучшим образом выражают содержание высказывания, раскрывают его основную мысль. Проявляется в умении четко, конкретно и, в то же время, полно выражать мысль как письменно, так и устно. Проявляется также в аккуратном и рациональном выполнении записей, чертежей и рисунков, рациональном расположении графических изображений в тексте.

Логичность

Проявляется в умении четко выделять в устной и письменной речи логическую структуру предложений (в том числе, отдельные признаки в определении понятия, условие и заключение в формулировке теоремы и т.п.); в отчетливом выражении связи между высказываниями в математическом рассуждении (решении задачи и т.д.). Проявляется также в последовательном и непротиворечивом изложении материала, в умении строить текст в соответствии с его смысловой структурой (разбивать на предложения, абзацы и т.д.).

Результат: сформированность базовых коммуникативных качеств математической речи школьников-билингвов

Результаты работы в дальнейшем могут быть использованы в педагогической деятельности учителей, реализующих двуязычное обучение, а также в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, дополнительного и послевузовского образования Республики Саха (Якутия). Мы считаем, что данное исследование вносит свой небольшой вклад в развитие и углубление теоретических основ билингвального образования в области формирования и развития предметной речи школьников-билингвов (на примере предметной области «Математика»).

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 27.09.2022).

Трифонова Татьяна Александровна
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)
УДК 81'246.3

**«– А почему на двери rukihuone написано по-фински,
а röntgen – по-шведски?»: некоторые размышления
мультилингвального ребёнка о языках¹**

*онтолингвистика, мультилингвизм, языковая рефлексия,
освоение языка, рассуждения о языке, многоязычие*

По сравнению с языковой рефлексией моно- и билингвальных (как симультанных², так и сукцессивных) детей рассуждения о языке детей-симультанных мультилингвов (под мультилингвами в данной работе нами понимаются дети, использующие в повседневной жизни три и более языка), освоивших языки естественным путем, исследованы в меньшей степени. Некоторые особенности языковой рефлексии таких детей рассматриваются, например, в [Дети 2022; Мадден 2008] и др. Тем не менее, большая часть имеющихся сегодня работ, посвященных рассуждениям о языке детей-симультанных мультилингвов, в основном носит прикладной характер (например, [Jessner et al. 2016]). Таким образом, изучение языковой рефлексии полиязычных детей, осваивающих языки естественным путем (а не в рамках учебного многоязычия), представляется необходимым в связи с недостаточной изученностью данной темы.

В данной статье нами предпринимается попытка исследовать некоторые проявления языковой рефлексии мальчика-мультилингва Яши, посвященные малознакомым или незнакомым для ребенка языкам, а также сравнению таких языков с осваиваемыми. При этом под языковой рефлексией понимаются высказывания индивида о языке, возникшие вследствие анализа своего речевого поведения, а также речевого поведения других индивидов.

Яша способен общаться (на разном уровне) на русском (родной язык матери), итальянском (родной язык отца), финском (язык

¹ Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина.

² Симультанный би- и мультилингвизм предполагает одновременное освоение языков (в отличие от сукцессивного многоязычия (последовательного)).

среды), английском (язык, используемый матерью и отцом для общения друг с другом), иврите (Яша посещал в детском саду кружок, в котором дети познакомились с ивритом, а сейчас продолжает изучать его в школе), являясь симультанным мультилингвом; семья ребенка относится к семьям с высоким социокультурным статусом (подробнее о социокультурном статусе семьи в [Доброва 2018]). Мальчик посещает две школы: с 7;4;18 основную школу, где обучение проходит на финском языке, и с 7;5;12 общеобразовательную школу при посольстве России в Финляндии, обучение в которой проходит на русском. Записи рассуждений ребенка о языке были предоставлены нам его матерью¹ и частично опубликованы в [Дети 2022: 198–219].

Мать Яши отмечает, что ее сын «всегда был очень строг в плане *разделения языков* – и к себе, и к нам... никто не делал ему замечаний по этому поводу» [Дети 2022: 199]. Интересно, что разделение языков оказывается свойственным мальчику даже во сне (7;6;5); данный факт описывается его матерью следующим образом: «Вчера ночью Яша разговаривал во сне. Он сел на кровати, стал показывать на что-то... : "Guarda, guarda! Guarda, cosa c'è lì, vedi? Di là! Perché non guardi?" («Смотри, смотри! Смотри, что там, видишь? Вон там! Ну что ты не смотришь?», ит.). Я... стала его успокаивать: "Sì, sì, guardo, guardo, lo vedo» («Да, да, я смотрю, смотрю, я вижу», ит.)...Услышав мой голос, Яша моментально перешёл на русский: "Смотри, что там, смотри!"».

Перейдем к описанию некоторых рассуждений Яши о незнакомых и малознакомых языках. Один из таких языков – шведский; этот язык неоднократно сравнивается ребенком с осваиваемыми.

В 6;0;23 мать Яши описывает вопрос сына в финской поликлинике о причине написания слов на табличках соседних кабинетов на разных языках, один из которых – шведский (по мнению Яши) (на первой табличке RUKUHUONE ('раздевалка', фин.), на второй – RÖNTGEN ('рентген', фин.). Яша спрашивает: «– А почему на двери rukuhuone написано по-фински, а röntgen – по-шведски?». На вопрос матери о том, почему Яша решил, что röntgen – слово из шведского языка, он отвечает следующим образом: «– Ö чаще всего в шведском встречается». Хотя комментарий мальчика о частотности буквы ö в

¹ Благодарим мать Яши Марию Италияни за предоставленный материал.

шведском языке неверен, важна не правильность или неправильность таких рассуждений, а сам факт их наличия.

Шведскому посвящены и другие размышления Яши. Например, буквальное понимание сочетания шведский стол вызывает у мальчика языковой (лексико-семантический) протест: «Мать: – Там шведский стол. Названия блюд написаны на финском, русском, английском и арабском. Яша: – А почему не на шведском? Это же шведский стол?» (7;2;2).

В 7;2;26 Яша после посещения театрализованной экскурсии на шведском языке высказывает свое мнение о сходстве шведского с одним из осваиваемых им языком – с итальянским: «Яша (своей матери): – Помнишь, ты говорила, что шведский похож на немецкий и английский? А мне кажется, что и на итальянский, потому что ‘молодец’ на шведском – это bra, как bravo (итал.). Vo только убрать, останется bra».

Спустя несколько дней после этой же экскурсии Яша, скидывая с другом сосновые иголки и мох с крыши игрового домика, предлагает своей матери поесть «каши» из сосновых иголок и мха. После этого у Яши с матерью состоится следующий диалог: «Мать Яши: – Так, слезайте уже оттуда! Яша: – Ты сказала так! По-шведски это ‘спасибо’, значит, ты хочешь!». Произнесенное матерью слово так подталкивает Яшу к каламбуру; шутка мальчика стала возможной благодаря схожему звучанию слов так в русском языке (в значении ‘стоп, хватит’) и tack в шведском (‘спасибо’).

Кроме рассуждений о шведском у мальчика обнаруживаются проявления языковой рефлексии, связанные с испанским языком. Например, когда в школе исполнялась песня на испанском, Яша (7;5), по его словам, ее понял; мальчик пересказал матери текст песни, отметив, что это стало возможным благодаря сходству испанского и итальянского (с точки зрения Яши).

Описанные нами далее высказывания Яши о других языках не являются проявлениями языковой рефлексии, но свидетельствует об отсутствии отрицательного отношения к новым («чужим») языкам, об интересе к ним, в связи с чем приводятся нами. В 4;6;23 мальчик играет с тремя игрушечными человечками (девочками); каждая из девочек разговаривает на своем языке (французский, испанский, английский). На последовавший после комментария Яши о трех разных родных языках у каждой из девочек вопрос матери «А как же они друг друга поймут?» Яша отвечает: «Они будут друг друга учить». В более

старшем возрасте отношение мальчика к новым языкам (даже к принципиально не похожим на осваиваемые, как, например, китайский) не меняется. После просмотра видео о китайском дошкольном учреждении у Яши (5;01) появилось желание посещать его; мать мальчика предупредила сына, что для этого ему придется выучить китайский язык, что не испугало ребенка: ничего сложного, по словам мальчика, в этом нет.

Итак, описанные нами размышления Яши с 4;6;23 до 7;6;5 о шведском и об испанском языках (новых для него), сравнение шведского и испанского с осваиваемыми Яшей языками, а также желание выучить новый язык (китайский) и эпизод с игрушками, говорящими на разных языках, свидетельствуют о том, что в этом возрасте неизвестные (малоизвестные) языки не вызывают у мальчика отрицательного отношения, а интересуют его и побуждают к рефлексии и сравнению с осваиваемыми. Вероятно, интерес мальчика к новому языку и размышления о нем могут быть связаны с типом мультилингвизма Яши – симультанным. Полагаем, что для симультанного мультилингва языковая рефлексия сначала является «инструментом», облегчающим освоение языков, становясь через какое-то время и объектом личного интереса ребенка. При этом мы не исключаем, что на интерес к новым языкам и на характер языковой рефлексии о них могут оказывать влияние и индивидуальные особенности ребенка, а также стратегии освоения языка (подробнее об этом в [Доброва 2018]).

Итак, предполагаем, что для многих симультанных детей-мультилингвов в том же возрасте, что и Яша, могут быть характерны данные особенности языковой рефлексии:

1) некоторые проявления языковой рефлексии относятся к размышлениям о новых для детей языках и об их сравнении с осваиваемыми, а сам факт наличия рассуждений такого типа может быть вызван важностью межъязыкового анализа для освоения мультилингвом нескольких языков;

2) причиной появления словесно выраженных размышлений о новых языках и о сравнении новых языков с осваиваемыми могут являться не только необходимость таких рассуждений для освоения языков, но и интерес детей;

3) новые («чужие») языки не вызывают у многоязычных детей отрицательного отношения, а стимулируют их к языковой рефлексии и к сопоставлению с осваиваемыми.

Литература

Дети о языке: метаязыковая деятельность и языковая рефлексия: учебное пособие / Сост. Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б., Кузьмина Т.В., Галактионова Л.Н., Трифонова Т.А., Итальяни М.П. (Ташман). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 243 с.

Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – 264 с.

Мадден Е. Наши трёхязычные дети. – СПб.: Златоуст, 2008. – 308 с.

Jessner U., Allgäuer-Hackl E., Hofer B. Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. – Canadian Modern Language Review. – 2016. – № 72 (2). – P. 157–182.

Фазлиахметов Тимур Рафикович
Данилов Андрей Владимирович
Салехова Ляйля Леонардовна
Казанский федеральный университет
УДК 378.1

Изучение иностранных языков с помощью цифровых сервисов

цифровизация, мобильные приложения, боты, Robot-assisted language learning (RALL)

Существенной и внушительной частью цифровизация общества является информатизация образования. Благодаря этому становится проще и доступнее изучение иностранных языков, причем обучение для обучающегося может происходить как систематически, так и нерегулярно, то есть в любое для него удобное время (в процессе поездки в общественном транспорте, в ожидание очереди, в свободное от дел время и д. т.). В данной статье рассматриваются цифровые инструменты, которые способствуют изучению иностранных языков.

Мобильные приложения. Мобильные устройства такие как: смартфоны, планшеты, персональные компьютеры становятся необходимой частью цифровой жизнедеятельности личности. Согласно статистике, насчитывается около полутора миллиарда мобильных телефонов, тогда как стационарных компьютеров всего лишь пятьсот миллионов. Интенсивное развитие компьютеризации привело к доступности мобильных устройств, которые имеют доступ к информации, в частности, образовательного типа. Это дало возможность иметь под рукой быстрый, легкодоступный, интересный способ изучения иностранных языков как мобильные приложения.

Такой вид программного обеспечения подразумевает непрерывное обучение, то есть это постоянный процесс развития, совершенствование своих знаний, умения, навыков (ЗУН), вызванное необходимостью быть конкурентоспособным. На сегодняшний день есть множество способов обучения иностранным языкам, связанных с применением цифровых сервисов и технических средств, предоставляющих высокий уровень максимального объема учебного материала, мотивация познавательной активности обучающихся, повыше-

ние демонстративность занятия, насыщенность его проведения, индивидуализации и дифференциации. Среди наиболее популярных мобильных приложений, нацеленных на обучение английского языка, можно причислить:

- Learn English Elementary (содержит игры, подкасты, видео и викторины);

- Duolingo (по мере прохождения уроков пользователи параллельно помогают переводить веб-сайты, статьи и другие документы);

- Memrise (учебная платформа, создаваемая пользователями, которая использует карточки в качестве инструмента обучения);

- Grammar Up (система викторин с несколькими вариантами ответов по английскому языку, которая предлагает более 1800 вопросов по 20 грамматическим категориям);

- LinguaLeo (образовательная платформа для изучения и практики иностранного языка, построенная на игровой механике) и др.

Среди широко известных мобильных приложений, ориентированных на изучение татарского языка, можно отнести:

- Алифба (обучающая игра, в которой собраны татарские слова с озвучкой букв и слов.);

- АЛГА! Изучаем татарский язык (обучающая игра, которая содержит татарско-русский словарь, специальный механизм изучения, статистику изучения, а также возможность общения с другими пользователями приложения);

- Учим татарский с Ак Буре (обучающая игра, в которой необходимо решать головоломки, собирать пазлы);

- Русско-татарский разговорник (разговорник, так и инструмент для изучения татарского языка) и др.

Данные приложения, как и язык, разрабатываются по международному стандарту CEFR, который описывает уровни знания языка, тем самым обучающийся с любым уровнем может приступить к прохождению курса. Приложения в основном разрабатываются для популярных мобильных операционных систем.

Боты (чат-боты). Бот – это программа, которая создана, чтобы выполнять однотипные и повторяемые задачи по определенному алгоритму. Она экономит время людей выполняя рутинные функции и работает с помощью созданного специального интерфейса. Виды процесса бота разнообразны, они затрагивают такие аспекты человеческой жизнедеятельности как развлечения, продажи, консультирование, обучение и т.п. По сравнению с мобильным приложением его не нужно

загружать, он не будет занимать место в памяти устройства, он может быть интегрирован на сторонние ресурсы (сайт, приложения, социальные сети и т.п.). Согласно статистике, в январе 2021 года в Российской Федерации насчитывалось 99 млн пользователей социальных сетей, тем самым большой ареал обитания ботов составляют именно социальные сети. Разница между ботами и мобильными приложениями еще в том, что заинтересовать аудиторию через новые приложения намного сложнее, чем через уже установленные.

Среди наиболее популярных ботов, ориентированных на изучение английского языка, можно отнести:

- Replika (виртуальный собеседник, работающий на основе искусственного интеллекта);
- English with Andy – Chat&Learn (виртуальный собеседник Andy не только поддерживает беседу, но также дает пользователю задания и проверяет их выполнение);
- @AlphaEnglishBot (бот, в котором есть упражнения на грамматику и аудирование, а также викторины);
- @FixmeBot (бот, который помогает лучше писать на английском языке, исправляет ошибки, дает советы по улучшению текста);
- @YTranslateBot (бот от компания «Яндекс», который умеет переводить не только отдельные слова, но и фразы).

Среди широко известных ботов, ориентированных на изучение татарского языка, можно отнести:

- @ChamalaBot (бот по изучению татарского языка в формате мини-игр).

Robot-assisted language learning (RALL). Использование роботов в образовании становится все более популярным. Применение роботов для помощи в овладении языком – Robot-assisted language learning (RALL) определяется как использование роботов для обучения навыкам выражения или понимания языка, таким как говорение, письмо, чтение или аудирование.

Преимущества использования роботов, следующие:

- универсальность – возможное индивидуальное, групповое или обучение с педагогом;
- настройка – возможность индивидуализации как для обучаемого, так и для разных практических задач;
- обновление и пополнение учебного материала;
- цикличность – выполнение монотонно однотипных задач, что позволяет повторять учебный материал без усталости.

Обучение с помощью роботов снижает тревожность обучаемых, добавляет уверенности и повышает их мотивацию к обучению. Они способны помогать людям всех возрастов.

Проанализировав цифровые инструменты в области изучения иностранных языков мы пришли к выводу, что данные ресурсы не могут полноценно заменить преподавателя, но в то же время являются хорошим дополнением. Они создают положительное воздействие на изучение иностранных языков путем доступности, мобильности, ликвидация страха произношения, отсутствием оценочных суждений.

Литература

Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6.

Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования. – 2020. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 30.09.2022).

Natasha Randall, ACM Trans. Hum.-Robot Interact., Vol. 9, No. 1, Article 7, Publication date: December 2019. – School of Informatics, Computer Science, and Engineering, Indiana University 2019. – URL: <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3345506> (дата обращения: 30.09.2022).

Файзуллина Гузель Чахваровна
Барановская Дарина Рашидовна
Тюменский государственный университет
УДК 37

**Поликультурность в образовательном пространстве
Тюменской области (на примере МАОУ «СОШ №15»
г. Тобольска)**

*образование, поликультурность, поликультурная среда,
поликультурное воспитание, Тюменская область*

В современном образовательном пространстве все чаще используются термины, в состав которых входит двусложное слово **поликультурность** (греч. *poly* 'много, многое' + лат. *cultus* 'возделывание, обрабатывание'): «поликультуризм», «поликультурное образование», «поликультурное воспитание», «поликультурная среда», «поликультурное пространство», «поликультурная школа», «поликультурное общество» и т.д. Количество страниц, выданных на поисковые запросы в системе Google, представлено следующей числовой информацией: «поликультурная школа» – 476 000, «поликультурное общество» – 407 000, «поликультурное пространство» – 101 000, «поликультурное образование» – 95 500, «поликультурное воспитание» – 72 300, «поликультурность» – 22 400, «поликультурная среда» – 17 300, «поликультуризм» – 9 090 (на состояние 20.09.2022). Из этого следует, что в современном обществе наиболее актуальны проблемы поликультурной школы как одного из социальных институтов, призванных обеспечивать социализацию подрастающего поколения. Кроме того, преобладает употребление термина «поликультурное общество», которое является непосредственной социальной средой обучения, воспитания и развития детей. Следовательно, проблемы поликультурности в образовании и воспитании детей требуют научного осмысления в современной педагогике.

При рассмотрении термина «поликультурный», как правило, приводятся близкие или тождественные по значению слова «мультикультурный» и «многокультурный». В этих лексических

единицах варьируется калькированный первый компонент *поли-* < греч. *poly*, *мульти-* < *multum* лат. и праслав. *тъпогъ*.

Анализ современных словарей и энциклопедий по педагогике показал, что термин «поликультурность» (и образуемые с ним словосочетания) не получил(и) общепринятую трактовку, так как в лексикографических источниках отсутствует словарная статья, посвященная соответствующему понятию. Например, в следующих источниках: «Педагогическая энциклопедия» (М., 1965), «Педагогический словарь» (М., 1960), «Российская педагогическая энциклопедия» (М., 1993), «Словарь по образованию и педагогике» (М., 2004), «Педагогический словарь» (М., 2008) и т.д.

При этом современные нормативно-правовые акты ставят перед дошкольными и школьными образовательными учреждениями четко обозначенные цели и задачи в области поликультурного воспитания. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» используется термин «многообразие культур и народов», который обозначает «культурное многообразие, существующее в стране и в мире в целом» [Концепция 2009]. Следовательно, понятия «многообразие культур и народов» и «поликультурный мир» являются одними из актуальных в современной педагогике.

В национальной доктрине образования РФ представлен ряд задач, направленных на «гармонизацию национальных и этнокультурных отношений», «сохранение и поддержку этнической самобытности» [Национальная].

Рассмотрим в качестве примера особенности деятельности Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 15» г. Тобольска Тюменской области. Учреждение охватывает следующие ступени образования:

- дошкольное;
- начальное;
- основное общее;
- среднее общее.

В Программе школы обозначены основные виды деятельности:

- естественно-экологическое образование,
- этнокультурное образование и воспитание,
- физкультурно-оздоровительная работа.

В рамках этнокультурного образования и воспитания создан Центр, в состав которого включены отделы (см. рис. 1).

Рисунок 1. Структура Центра этнокультурного образования и воспитания МАОУ «СОШ № 15» г. Тобольска

Центр этнокультурного образования и воспитания

Отделы

Родного языка и литературного краеведения	Народной культуры	Истории и этнографии
Кабинет татарского языка и литературы	Кабинет художественно-эстетического образования	Музей национальной школы
Лаборатория литературного краеведения	Лаборатория национальной кухни	Кабинет исторического краеведения
Информационный центр	Кабинет декоративно-прикладного творчества	Кабинет Тобольск – жемчужина Сибири
Кабинет русского языка и литературы	Лаборатория народных праздников и обычаев	Кабинет истории и обществознания

В Программе развития МАОУ «СОШ № 15» г. Тобольска на 2022 – 2027 годы «Школа успешного поколения» одной из задач заявлено следующее: «Обеспечить развитие личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения собственной национальной культуры и иных национальных культур» [Программа: 3].

Разработчики программы считают, что школа с этнокультурным компонентом выполняет важную функцию – сохранение языка, культуры, традиций, обычаев своего народа. Инициатива педагогического коллектива по проведению национального праздника для детей «Сабантуй», конкурс-фестиваль художественного творчества национальных культур «Венок дружбы» стала доброй ежегодной городской традицией. А конкурсы «Лучший учитель татарского языка и литературы», «Лучшая школа с этнокультурным компонентом», фестиваль «Татарские педагогические династии» имеют региональный статус. Основные

направления учреждения реализуются через приоритетные проекты, среди которых выделяется «Поликультурное пространство».

Таким образом, поликультурность в образовательном пространстве тесно связана с историко-культурным наследием определенного региона Российской Федерации. Социальное пространство Тюменской области в этом плане представляет собой пеструю этнокультурную палитру, которая складывалась на протяжении долгого времени в результате контакта коренных и пришлых народов. Деятельность МАОУ «СОШ №15» г. Тобольска направлена на социализацию подрастающего поколения в поликультурной среде, при этом одной из центральных этнокультурных сфер являются русская и татарская, что продиктовано реальными социокультурными условиями. Поликультурное образование является важным компонентом в развитии детей с ранних лет в деле сохранения языка и культуры народов Российской Федерации.

Литература

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. – 23 с.

Национальная доктрина образования Российской Федерации (до 2025). – URL: // <https://gart62.npi-tu.ru> (дата обращения: 20.09.2022).

Педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1965.

Педагогический словарь. – В двух томах. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960.

Педагогический словарь: учебное пособие / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

Программа развития МАОУ «СОШ №15» г. Тобольска на 2022–2027 годы «Школа успешного поколения».

Российская педагогическая энциклопедия / Под редакцией В.В. Давыдова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.

Шаймерденова Дильда Зубкеновна
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
УДК 378:81.1

**Внедрение полиязычного обучения
в систему высшего образования Казахстана**

*полиязычное образование, поликультурный мир, полиязычные
группы, сотрудничество, культурные центры*

Полиязычное обучение в настоящее время рассматривается как важное направление при подготовке специалистов в высших учебных заведениях Республики Казахстан. Важно подготовить специалиста, готового к взаимодействию в полилингвальном, поликультурном мире, способного к межкультурному диалогу, укреплению международного сотрудничества, обладающего достаточным уровнем образования, культуры, толерантности. Известный казахстанский ученый Жаркынбекова Ш.К. отмечает, что «динамическое социально-экономическое развитие Казахстана, его вхождение в мировое сообщество в значительной мере определяет современные потребности казахстанского общества в использовании речи, ориентированной на полноценную коммуникацию в современном поликультурном пространстве» [Жаркынбекова 2018:57]

В Республике Казахстан государственным является казахский язык [Конституция 1995]. Русский язык и русская культура являются неотъемлемой частью жизни казахстанцев. В силу историко-политических факторов в казахстанском обществе в основном преобладало и преобладает казахско-русское двуязычие. Русский язык в Казахстане выполняет несколько функций: употребляется наравне с государственным языком; является родным для 20% русского населения страны; является языком обучения во всех учебных заведениях и языком межнационального общения; рассматривается как один из основных источников информации по разным областям науки и техники, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем. Сохранение русского языка в Казахстане способствует укреплению торговых, дипломатических, научных и культурных связей между нашими странами.

Одним из обязательных предметов национальной учебной программы во всех школах, колледжах, вузах страны является изучение английского языка. В настоящее время это самый распространенный

язык в сфере международной деловой, научной коммуникации. В Казахстане есть несколько средних, высших учебных заведений, где основным языком обучения является английский. Трёхязычная модель обучения на казахском, русском и английском языках была включена образовательную политику страны в начале 2000-ых годов и с тех пор является одной из приоритетных задач.

Высокий уровень знаний русского, английского, других иностранных языков становится необходимым в связи с тем, что у многих казахстанских обучающихся, преподавателей, специалистов появилась возможность учиться, проходить стажировки, программы повышения квалификации в передовых российских, европейских, американских, азиатских вузах, научно-исследовательских центрах, предприятиях.

Современная модель полиязычного образования в последние годы успешно внедряется в одном из ведущих классических университетов Казахстана – Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева (далее – ЕНУ им. Л.Н. Гумилева). Образовательная политика вуза направлена на подготовку специалистов, владеющих знаниями и навыками (включая навыки самообразования), необходимыми для производства новых знаний, технологий, товаров и услуг, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

ЕНУ им. Л.Н. Гумилева предлагает образовательные программы по наиболее востребованным сегодня направлениям – техническим, экономическим, естественнонаучным, гуманитарным. В университете проводится большая работа по формированию учебно-методических комплексов, создается академическая база для эффективного изучения языков. Открыт Центр развития полиязычного образования и академических ресурсов, в задачи которого входит участие в подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием нескольких языков, создание условий, стимулирующих ППС вуза на достижение качественного результата работы и профессиональное развитие в рамках полиязычного образования. В вузе проводится мониторинг качества преподавания в полиязычных группах, осуществляется мониторинг наличия иностранной литературы в университетской научной библиотеке, организовываются курсы для повышения уровня академического письма ППС на английском языке с носителями языка и языковые курсы по уровням владения иностранным языком для увеличения количества полиязычных преподавателей и обучающихся.

Действуют полиязычные группы обучающихся, число которых ежегодно растет. Около 200 преподавателей ведут учебные занятия по профильным дисциплинам специальностей на английском языке. По отдельным специальностям в полиязычных группах на английском языке с первого по третьи курсы, в магистратуре, докторантуре преподаются от 65% до 85% дисциплин.

В полиязычные группы на основании тестирования, собеседования набирают студентов, хорошо владеющих тремя языками. Кафедры, внедряющие программы трехязычного образования, осуществляют планирование и организацию образовательной деятельности на трех языках: языке обучения, втором и английском языках. При этом предусматривается 50% учебных дисциплин преподавать на языке обучения (казахский или русский), 20% на втором языке (русский или казахский соответственно) и 30% на английском языке.

Одним из элементов развития полиязычия следует считать деятельность профессорско-преподавательского состава: обмен преподавателями, создание совместных учебных, научно-исследовательских программ, стажировки в зарубежных университетах, организация интенсивных курсов и летних школ. ЕНУ им. Л.Н. Гумилева периодически приглашает иностранных профессоров для чтения курсов лекций, разработки совместных образовательных программ, проведения научных исследований, участия в научных проектах и руководства выполнением докторских, магистерских диссертаций. В прошлом учебном году ЕНУ внедрил программу по привлечению зарубежных специалистов на дистанционной основе. Всего привлечено 345 зарубежных профессоров, в том числе 80 в дистанционном формате. В данное время среди приглашенных профессоров числятся Сапарбаев Мурат Калиевич, доктор биологических наук (Институт Густава Розы, г.Париж, Франция), Кихней Любовь Геннадьевна, доктор филологических наук (Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г.Москва, Россия), Генрих Бегер, профессор математики (Берлинский Свободный университет, Германия), Жиан Чу, доктор философии (Технологический университет Наньянга, Сингапур), Дэ Витт Самнерс, профессор математики (Государственный Университет Флориды, США), Массимо Ланза де Кристофорис, профессор кафедры математического анализа (Университет Падуа, Италия), Рейн Мюллерсон, профессор Королевского колледжа между-

народного права (г. Лондон, Великобритания), Пал Тамаш профессор, директор института социологии Венгерской академии наук (г. Будапешт, Венгрия) и др.

Развитие сотрудничества с зарубежными партнерами является одним из главных стратегических направлений нашего университета. На сегодняшний день более 260 университетов мира сотрудничают с ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. В рамках заключенных договоров, меморандумов, соглашений ведется активная работа по обмену студентами, что в свою очередь способствует дальнейшему развитию имиджа нашего университета. Ежегодно в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева приезжают учиться студенты, магистранты по программе академической мобильности, на подготовительный и полный курс обучения из России, Китая, Сингапура, Японии, Германии, Франции, Южной Кореи, Италии и других стран.

На сегодняшний день в рамках развития полиязычного образования в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева действует ряд культурных и языковых центров: Клуб любителей арабского, японского языка; Институт Конфуция (китайский язык); Научно-образовательный центр института имени Каюми Насыри (татарский язык); Казахстанско-Иранский культурный центр; Американский уголок по изучению английского языка и ознакомления с американской культурой и традициями; Украинский центр науки и культуры при Посольстве Украины в Казахстане; Казахстанско-Белорусский центр научно-технического сотрудничества; Центр польской культуры и польского языка; Корейский культурный центр; Языковой центр по изучению Урду. В октябре 2021 года был открыт Центр венгерского языка с целью привлечения студентов к изучению венгерского языка и ознакомления с культурой Венгрии. Центр был торжественно открыт Председателем правления – Ректором ЕНУ им. Л.Н. Гумилева Е. Сыдыковым и заместителем Премьер-министра и министром финансов Венгрии Михаем Варга [Конституция 1995].

Современный специалист сегодня характеризуется как личность, компетентная и способная к применению в жизни полученных и усвоенных знаний, свободно владеющая тремя и более языками, осознающая принадлежность к собственной национальной культуре, понимающая и уважающая самобытность культуры собеседника, умеющая участвовать в межкультурном диалоге. Внедрение полиязычной системы обучения в образовательный процесс высшей школы является залогом и гарантом формирования конкурентоспособной и поликультурной личности.

Литература

Жаркынбекова Ш.К. Вопросы формирования профессиональной мультилингвальной личности в высшей школе // Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации: сборник статей / Отв. ред. Е.А. Журавлёва. – Астана: Изд-во ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2018. – С. 56–62.

Конституция Республики Казахстан. Статья 7 (Конституция принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 19.09.2022 г.). – URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1005029&pos=5;-88#pos=5;-88 (дата обращения: 28.10.2022)

Культурные и языковые центры Евразийского национального университета им. Гумилева. – URL: <https://www.enu.kz/ru/sotrudnichestvo/kulturnye-yazykovye-tsentry/> (дата обращения: 28.10.2022)

СОДЕРЖАНИЕ

ТРАДИЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА И ЕЕ ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ	3
Абдульмянова Д.Р. Интернет-коммуникация как объект лингвистического исследования.....	3
Бабина О.И. Типологический статус дискурса интернет-коммуникации клиента со службой техподдержки.....	7
Башкирова К.А. Исследование взаимовлияния моделируемости фразеологических единиц и распознавания информации в текстах (на примере перевода английского текста на русский с применением программы Translog II).....	11
Борботько Л.А. Театральная рецензия как «посттекст»: персонализация, популяризация, преломление.....	14
Борисова Е.С. Структурно-коммуникативный подход в преподавании итальянской грамматики на переводческом факультете.....	19
Буренкова О.М., Магфурова С.О. Жаргонизмы в IT-сфере и их значение.....	22
Варламова Е.В., Тарасова Ф.Х., Тарасов А.М. Окказионализмы в лингвистическом ландшафте мультилингвального города.....	26
Власичева В.В. О методологическом плюрализме в современной лингводидактике.....	29
Газиева И.А. Лингвистические особенности дорожной рекламы.....	33
Горшунова А.С. Виртуальные артефакты: современные цифровые произведения в мультимодальном рассмотрении.....	37
Гурьев А.С., Трубникова В.Ю. Левая дислокация в русском языке в свете теории о прагма-синтаксисе.....	41
Гурьянов И.О. Прагматические и стилистические аспекты перевода юмора.....	44
Дебердиева И.И. Система жанров сетевой речи в русскоязычном цифровом дискурсе.....	49
Иванова Л.Ю. Возражение в диалогическом взаимодействии участников научно-популярных онлайн-комьюнити.....	54

Ильина Е.Н. Мультимедийная электронная система «Говор северной деревни» в практике диалектологической работы вуза.....	57
Каюмова А.Р., Нигматуллина Л.Э. Коллокации и типы их межъязыковых соответствий.....	60
Коняева Ю.М. Речевая репрезентация сомнения в научно-популярном Telegram-канале.....	65
Коренецкая И.Н. Языковые маркеры формирования лингвокультурного имиджа британской королевской семьи в англоязычном массмедийном дискурсе.....	69
Крапивина К.П. Текстуальность интерфейса пользователя в контексте переводческой деятельности.....	73
Kudryavceva E.A., Pavlova Yu.I. The style-forming function of transformed idioms and means of their translation (based on the material of fantasy novels “The Inheritance Cycle” by Christopher Paolini).....	77
Лебединская Е.Ю. Специфика лингвистической архитектуры ироничного возражения в метатекстовой рамке научно-популярного гипермедiateкста.....	82
Лутфуллина Г.Ф., Антропова А.Е. Корпусный анализ репрезентации значения одновременности формой имперфекта прошедшего времени в английском языке.....	86
Максименко О.И. Нарратив о «нарративе» (корпусный квантитативно-семантический анализ).....	90
Максимова Т.В. Языковые контакты и межкультурная интерференция.....	93
Масгутова М.Ф. Структурные особенности корпоративного блога как жанра виртуальной коммуникации.....	97
Меньшакова Н.Н. Категория таксиса в испанских пословицах.....	101
Митрофанова И.А. Трудности перевода настольных игр....	105
Михалькова Н.В. Гиперо-гипонимия в системе китайского иероглифического письма (на материале предметных имен)....	110
Мокин А.В. Заголовки англоязычных СМИ: особенности оформления и перевода.....	115
Мухина Д.В., Варламова Е.В. Интернационализмы в лингвистическом ландшафте: центр города Казани.....	119

Никитчев И.Г. Некоторые актуальные исследования академического дискурса в современной филологической парадигме.....	124
Никонова Е.А. Гиперссылка как обязательный элемент современного медиатекста.....	128
Павленко А.Н. Электронный словарь пословиц немецкого языка: структура и особенности.....	130
Первухина С.В. Осознанность контекста в цифровой коммуникации в корпоративной культуре.....	135
Полянина А.К. Анализ вредоносного контекста в условиях цифровой трансформации информационной сферы.....	139
Садыкова А.Г. Synthetic – analytical – generative approach to the study of noun compounds in Turkic and Germanic.....	142
Секамова А.М. Контрастивный анализ семантики прилагательных с общим значением личный в русском и английском языке.....	147
Семенова Н.С. Языковая репрезентация категории диалогичности в массмедийном дискурсе.....	152
Симонова Е.А. Особенности функционирования медицинских терминов и профессионализмов в художественном тексте (на материале триллера Р. Кука «Метка смерти»).....	156
Ташлыкова М.Б., Лемешко Ю.Р. Опыт исследования структурно-семантических моделей лозунгов в синхронии и диахронии с использованием информационных технологий.....	161
Frolova A.A. Liquid Modernity, "Fluid News" Variables And The Intact Solids of "Textual Design".....	166
Цверкун Ю.Б. Воздействие цифровизации на англоязычную терминологию образования в контексте пандемии коронавируса.....	169
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ	173
Аверко-Антонович Е.В. Мессенджеры в практике преподавания русского языка как иностранного.....	173
Айдарова С.Х., Гарипова-Хасаншина В.М. Обучение татарскому языку на курсах «Без татарлар».....	178
Андреева С.В., Плошкина Л.Ю. К вопросу о методе проектов в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.....	181

Ашрапова А.Х., Гилязова Р.Р. Особенности использования интерактивных тетрадей при обучении языкам..	185
Баева И.В. Адаптивно-интегративный подход в языковом педагогическом образовании высшей школы.....	189
Беднарская Г.Г. Подходы и методы трансформации идентичности в рамках учебной дисциплины «Английский язык».....	193
Береза Е.В. Частицы как специфичный класс служебных слов в общем и китайском языкознании.....	197
Бокарева С.В. К вопросу об изучении французского на базе английского.....	202
Буслаева Т.Х. Особенности создания и проведения тестирования с помощью онлайн-инструмента Google Forms....	206
Бхатти Н.В., Савченко Е.П. К вопросу о роли стратегий вежливости как неотъемлемом компоненте подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации.....	210
Ван Шусянь. Словарь как источник формирования лексикографической компетентности иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному.....	213
Васильева В.Н., Галеева Г.И. Технология 'Техно-Р' в обучении иностранным языкам.....	217
Власова К.А. Использование данных языкового корпуса в преподавании английского языка.....	221
Газизова Л.Г., Колабинова Т.И. Интерактивное видео на уроках испанского языка как иностранного.....	226
Гарифуллин А.Ф., Гимаева Р.Ф. Применение корпусных технологий при моделировании коммуникативных ситуаций на среднем этапе СОШ.....	231
Гатауллина Л.К. Обучение русской лексике и грамматике в группе слушателей из Египта, Марокко и Йемена, Узбекистана и Туркменистана.....	235
Григорьева Е.М. Использование отечественных учебных словарей в процессе языкового преподавания.....	239
Gurbanov M.D. Turkmen ELT – Click to CLIL.....	244
Давлетшина Д.К., Камелетдинова Д.Р. Методы обучения профессионально-ориентированному переводу специалистов-международников и лицеистов профильных медицинских классов МГИМО в новых постковидных реалиях.....	249

Дуданов Т.В. Отличие синонимичных конструкций от синтаксических синонимов на примере китайского языка.....	253
Зарипова З.М., Иванова Т.К. Методические рекомендации при работе с грамматическим родом в немецком языке: женский род и феминизмы.....	257
Захарова П.К. Использование электронных ресурсов при работе с интонацией английского языка.....	261
Иноземцева К.М. Цифровое оценивание результатов предметно-языкового интегрированного обучения.....	264
Иргизова К.В. Текст упражнения в учебнике английского языка как особый компонент учебного дискурса.....	268
Ихсанова Г.З. Шкала оценивания цифровых ресурсов, используемых на занятиях по английскому языку (на примере ресурсов Quizlet и Educaplay).....	272
Калдыгозова С.Е., Шакенова М.Т., Джунисова А.А. Реализация дуального подхода в подготовке учителей русского языка и литературы в вузе.....	277
Карпеченкова Ю.Г. Методическая база преподавания русского языка в школах Республики Таджикистан.....	282
Квон Жооюн. Лингвокультурологический потенциал русских пословиц и поговорок в двуязычной учебной словарной репрезентации.....	287
Kozhevnikova E.V., Demina O.V. Creating artificial language environment in the classroom as a way to improve students` language skills.....	290
Корнилова О.В. Работа со словарями на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому как иностранному...	295
Куварина Е.Н. Готовность студентов педагогического вуза к применению интерактивных технологий на практике по иностранному языку.....	300
Линник Л.А. Кодификация и декодификация научного медицинского дискурса как условие эффективной интеграции студента медицинского вуза в академическую среду.....	304
Марданова С.Р., Агеева Ю.В. Тренинг как форма обучения говорению (продвинутый этап).....	307
Марушкина Н.С. Особенности обучения устной речи при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку с использованием визуальной поддержки.....	311

Mezentseva A.I., Mikhaylova A.G. Translation peculiarities in professional communication.....	315
Мингазова Р.Р., Шемшуренко О.В. Специфика реализации ФГОС нового поколения на уроках иностранного языка на средней ступени основного общего образования.....	320
Мурадова Г. Роль современных информационно-коммуникационных технологий при обучении туркменскому языку.....	324
Мухаметова Э.Р., Салехова Л.Л. Роль учителя английского языка в процессе формирования медиативной компетенции обучающихся.....	329
Насталовская И.Г. Обучение второму иностранному языку студентов направления подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика.....	334
Начарова Л.И. Предпосылки и перспективы обучения английской пунктуации студентов технического бакалавриата...	338
Никитина Т.Г., Рогалёва Е.И. Лексикографический проект как средство формирования профессиональной языковой компетенции иностранных студентов-филологов.....	342
Николаева Л.Н. Использование песен на занятиях по английскому языку при обучении студентов неязыковых специальностей.....	346
Нурисламова З.З. Информационная образовательная среда: вызовы времени и реалии.....	350
Nuryyeva N.A. The use of ICT at English classes.....	353
Остроумова О.Ф. Креативный подход в обучении иностранным языкам.....	356
Поваренкина И.А. Дистанционный динамический форсайт: технология развития групповой динамики при обучении иностранным языкам.....	359
Полубиченко Л.В. Влияние лингвометодической парадигмы World Englishes на преподавание английского языка в неязыковом вузе.....	362
Пяо Лисян. Статья лингвокультурологического словаря как материал для комплексного урока русского языка как иностранного.....	366
Расулова Д.Р. Современные методы постановки произношения в преподавании английского языка.....	369

Редькина О.Ю. Лексический и лингвокультурный минимумы в системе обучения РКИ: проблема соотношения....	374
Решетникова В.В. Ступени адаптации иностранных лексических заимствований в сфере транспортных технологий..	378
Русинова Е.С. Функциональная грамотность на уроках английского языка.....	382
Рыбакова М.В., Хорошавина А.Г. Условия повышения эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному (из опыта работы).....	386
Саитова К.А. Компетентностный подход при дистанционном обучении РКИ.....	390
Свирина Л.О. Персонализация как инструмент повышения эффективности формирования речевых навыков на иностранном языке.....	394
Соколовская А.Ю. Интерферирующее влияние английского языка при обучении немецкому языку как второму иностранному у студентов.....	398
Сунгатова К.И, Исмаева Ф.Х. Организация домашнего чтения на уроках английского языка в условиях средней школы	401
Труфанова Н.О. Использование инструментов цифровой лексикографии в обучении управлению терминологией.....	405
Ураева Э.У., Мирахмедова Д.Т., Мамаджанова Г.М. Национальная тестовая система оценки уровня знания русского языка и литературы.....	409
Уринова Н.М. Новые методы преподавания литературы в вузе	414
Файзрахманова Л.М. Из опыта работы с модулем Bitronics на занятиях по 'Практической фонетике' в педагогическом вузе	418
Филиппова Е.В. Денотатный анализ как средство понимания научного текста при обучении иностранцев монологическому высказыванию в вузах инженерно-пожарного профиля.....	423
Хабудуаси М. Специфика овладения лексической компетенцией на разных этапах изучения РКИ.....	428
Халитова Л.К., Имамов Р.Р. Опыт внедрения технологии 'мейкерспейс' на уроках английского языка в начальной школе..	432
Хань Фан. Семантика и прагматика глаголов состояния в русском и китайском языках.....	436

Цыгунова М.М. Репрезентация ментальных состояний на занятиях ИЯ.....	440
Шакирова Т.И. Мазина В.Ю. Прикладной потенциал научно-исследовательских разработок будущих магистров по методике преподавания иностранных языков.....	445
Шатравка А.В. Игра как один из инструментов повышения мотивации студентов в процессе обучения китайскому языку на начальном этапе.....	449
Шифман Д.В. Возможности профессионально ориентированных видеопроектов в обучении английскому языку в цифровой среде студентов архитектурного вуза.....	454
Шумкина И.В. Преподавание русского языка как иностранного в интенсивных онлайн-группах на начальном этапе.....	459
Юлдашева Ш.Ш. Методы работы над текстом: лингвистический обзор.....	464
Юрчук Н.В. Аутентичность как критерий отбора учебных текстов по РКИ (продвинутый этап обучения).....	469
Юсупова З.Ф. Цифровые инструменты на занятиях по методике преподавания русского языка.....	473
Yarmakeev I., Pimenova T., Abdrafikova A. Examining the Impact of Behaviorism on Speaking Skills Development in a Target Language.....	476
ЯЗЫКОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ И МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	479
Агаджанова А.В. Языковая интерференция при изучении эстонского языка как иностранного в условиях двуязычия.....	479
Батрова Н.И., Лукоянова М.А. Мониторинг компьютерной грамотности иностранных магистрантов: входной контроль.....	484
Батулина А.В. 'Дух пытливости и желание увидеть чудеса природы': познавательная активность как средство формирования индивидуального лексикона.....	488
Гимадиева Э.Н. Developing listening skills by the means of TED talks.....	492
Говорова Л.А. Билингвальное образование в США (испанский и английский).....	496
Гринина Е.А., Романова Г.С. Реформа образования в андских странах: расширение функций автохтонных языков....	500

Денмухаметова Э.Н. Система упражнений при обучении татарскому языку по технологии CLIL в начальной школе.....	503
Замалиева А.И. Развитие международной виртуальной академической мобильности студентов в процессе обучения иностранным языкам.....	508
Зарипова Р.Р., Данилов А.В., Салехова Л.Л. Типология моделей обучения неродному языку на основе предметного содержания.....	511
Калинина Г.С. Ментальность и ее отражение в арабской культуре.....	516
Караваева В.Г. Новозеландский английский и язык маори в современном аудиопрактикуме: корпусной подход к решению лингводидактической проблемы.....	521
Литвиненко Е.В. Блог-технология в совершенствовании навыков письменной речи у студентов языкового вуза.....	525
Мухаметшин Л.М. Преподавание на билингвальной основе дисциплины «Информационные технологии» с применением смешанного обучения.....	529
Петросян М.М., Ссеменда М. Эвфемизмы в русском и английском медицинском дискурсах.....	533
Рылов С.А. Когнитивный подход в синтаксической типологии современных славянских языков (на материале русского и чешского языков).....	538
Салехова Л.Л., Спиридонова Н.И. Особенности методики обучения решению текстовых математических задач будущих учителей математики, обучающихся на полилингвальной основе.....	543
Сафронова В.Б., Ключкина Е.В. Plurilingual competence and plurilingual identity at the present moment.....	546
Селютин А.А. Лингвокультурная грамотность старшеклассников и ее влияние на формирование образа гражданина России.....	550
Серикбаева Г.Ж., Умбетбекова К.М. Обучение казахскому языку для профессиональных направлений.....	553
Спиридонова Н.И., Салехова Л.Л. Методика формирования базовых коммуникативных качеств математической речи у школьников-билингвов.....	558

Трифонова Т.А. «– А почему на двери rukihuone написано по-фински, а röntgen – по-шведски?»: некоторые размышления мультилингвального ребёнка о языках.....	563
Фазлиахметов Т.Р., Данилов А.В., Салехова Л.Л. Изучение иностранных языков с помощью цифровых сервисов.....	568
Файзуллина Г.Ч., Барановская Д.Р. Поликультурность в образовательном пространстве Тюменской области (на примере МАОУ «СОШ №15» г. Тобольска).....	572
Шаймерденова Д.З. Внедрение полиязычного обучения в систему высшего образования Казахстана.....	576

Научное издание

**СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

III Казанский международный лингвистический саммит

Казань, 14–19 ноября 2022 г.

**Труды и материалы
Том 3**

Подписано в печать 30.05.2023.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Arial».

Усл. печ. л. 34,2. Уч.-изд. л. 27,3. Тираж 30 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)