



**МИНИНСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

— ГОД ОСНОВАНИЯ 1911 —

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:  
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Сборник статей по материалам  
Международной научно-практической конференции  
(6-7 апреля 2023 года)**

**Выпуск 7**

Нижний Новгород  
2023

Министерство просвещения Российской Федерации  
Министерство образования, науки и молодежной политики  
Нижегородской области  
Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина  
(Мининский университет)

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:  
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Сборник статей по материалам  
Международной научно-практической конференции  
(6-7 апреля 2023 года)**

**Выпуск 7**

Нижний Новгород  
2023

УДК 81'243(082)  
ББК 81.2р3  
Н345

**Рецензенты:**

**Ю. М. Борщевская** – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

**В. В. Волохова** – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Москва

**Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков:** сборник статей по материалам Н345 Международной научно-практической конференции (6-7 апреля 2023 года). Выпуск 7. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2023. – 432 с.  
ISBN 978-5-85219-886-0

В сборнике представлены научные статьи, подготовленные по материалам Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков», состоявшейся в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина 6-7 апреля 2023 года. В представленных статьях анализируются актуальные тенденции в исследовании языка, культуры, образования, рассматриваются современные технологии обучения иностранному языку, проблемы лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. В статьях отражены новейшие разработки в области методики преподавания иностранных языков и культур в специализированных и неспециализированных учебных заведениях разного уровня.

Сборник дает представление о современном состоянии исследований в сфере рассматриваемого комплекса языковых и лингводидактических проблем и предназначается для научных работников, преподавателей, учителей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 81'243(082)  
ББК 81.2р3

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

---

### **Председатель организационного комитета:**

*Сдобняков Виктор Владимирович*, кандидат физико-математических наук, ректор НГПУ им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород

### **Заместитель председателя организационного комитета:**

*Самерханова Эльвира Камильевна*, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород

### **Состав организационного комитета:**

*Еремеева Оксана Владимировна*, кандидат педагогических наук, проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко. Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь

*Жишкевич Алёна Игоревна*, кандидат филологических наук, кафедра языкознания и лингводидактики, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск, Беларусь

*Левушкина Ружица*, доктор филологических наук, научный сотрудник Института сербского языка Сербской академии наук и искусств, Белград, Сербия

*Цао Чуньхуа*, преподаватель китайского языка, г. Уху, КНР

*Архипова Мария Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ имени Козьмы Минина

*Белова Екатерина Евгеньевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ имени Козьмы Минина

*Гаврикова Юлия Александровна*, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ имени Козьмы Минина

*Гусева Людмила Владимировна*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ имени Козьмы Минина

*Королева Елена Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ имени Козьмы Минина

*Минеева Ольга Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ имени Козьмы Минина

*Плисов Евгений Владимирович*, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ имени Козьмы Минина

*Чарчоглян Татьяна Геннадьевна*, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ имени Козьмы Минина

*Шамов Александр Николаевич*, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ имени Козьмы Минина

*Шимичев Алексей Сергеевич*, кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой европейских языков и методики их преподавания, НГПУ им. Козьмы Минина

## **ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМИТЕТА КОНФЕРЕНЦИИ**

---

Уважаемые коллеги!

Мининский университет и организационный комитет научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков» благодарят всех, кто ежегодно принимает участие в этом международном научном форуме, и приветствуют новых коллег, впервые присоединившихся к обсуждению актуальных проблем филологии и методики преподавания иностранных языков.

В этом году конференция посвящена 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского (1823-1871), основоположника научной педагогики в России, и является своего рода отчетом о многолетней научно-исследовательской и учебно-методической деятельности кафедр лингвистического факультета. Участие многих коллег стало продолжением сотрудничества Мининского университета с зарубежными исследовательскими центрами и отечественными вузами, в том числе в рамках заключенных договоров.

С каждым годом растет количество и расширяется география участников нашей конференции. В работе секций приняли участие свыше 100 ученых и практиков из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Кирова, Воронежа, Тамбова, Саранска, Калининграда, Петропавловска-Камчатского, Нижнего Новгорода, а также зарубежных стран. Коллеги представили свои доклады на секционных заседаниях и мастер-классах, предложили слушателям поучаствовать в интерактивных лекциях. Благодаря современным технологиям представители научного сообщества России и других стран смогли поделиться опытом и принять участие в дискуссии.

При формировании научной программы конференции организаторы старались расширить спектр обсуждаемых вопросов. Конференция призвана стать своеобразной научной площадкой для знакомства с исследованиями в области истории, этнографии, языков России, соседних стран и приграничных территорий, других государств, для обмена инновациями в сфере профессионального лингвообразования, для научного поиска решения проблем межкультурного взаимодействия в рамках глобального европейского пространства. Особого анализа требуют вопросы воспитания культуры межнационального общения, лингвокультурологические аспекты двуязычия и бикультуральности, эффективной коммуникации в условиях глобализации, культурно-национальных стереотипов речевого поведения.

Поднимаемые и обсуждаемые на конференции вопросы позволили проанализировать и в значительной степени расширить представления об особенностях межкультурного и межэтнического взаимодействия, обозначить пути решения вопросов, связанных с преподаванием языков и

культур в области школьного и высшего образования, а также подойти к решению проблем в сфере профессионального иноязычного лингвообразования в рамках современного языкового пространства.

Как всегда, особое внимание мы уделяем молодым начинающим ученым. И в этом году авторами и соавторами научных работ стали более 40 обучающихся бакалавриата и магистратуры. Они также приняли участие в обсуждении вопросов функционирования европейских и восточных языков в современном поликультурном мире, языковой вариативности, различных аспектов методики преподавания иностранных языков в школах и вузах.

Конференция проходит в рамках Года педагога и наставника в Российской Федерации, поэтому особый акцент был сделан на психолого-педагогических аспектах деятельности будущих учителей иностранного языка, а также на анализе результатов использования электронной образовательной среды и цифровых средств в обучении иностранным языкам. Была проанализирована практика различных вузов и школ, использующих онлайн-платформы для электронного сопровождения учебного процесса, проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов, проведения текущего и итогового мониторинга при освоении основных и дополнительных образовательных программ. Участниками конференции была определена роль цифровых средств в изучении иностранного языка, выявлены проблемы при освоении языка в электронной среде, а также перспективы дигитализации иноязычного образования.

Материалы, представленные в сборнике, – это результат практической деятельности ученых и практиков разных научных школ. Они отражают уникальный взгляд исследователей на наиболее обсуждаемые вопросы научного сообщества. Выводы и итоги деятельности ученых могут стать отправной точкой для развития новых направлений в филологических науках и практике преподавания иностранных языков.

**Сдобняков В. В.**, кандидат физико-математических наук, доцент, ректор НГПУ им. К. Минина

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

---

УДК 811.19

## ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ТУРИСТОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Д. Т. Азоян**

Российский биотехнологический университет, г. Москва

**Д. М. Смирнова**

Российский биотехнологический университет, г. Москва

**Аннотация.** Армянский язык относится к индоевропейской семье, будучи обособленным наряду с греческим и албанским. Основные языки межкультурной коммуникации в Армении – русский и английский. Английским языком владеет только молодежь, и возникают проблемы общения с туристами из стран Европы и Ближнего Востока. Тем самым иностранцам приходится изучать армянский. В данной статье мы рассмотрим особенности применения армянского языка для туристов, которые путешествуют по Армении.

**Ключевые слова:** Армения, армянский, язык, туристы, иностранцы.

## FEATURES OF THE USE OF THE ARMENIAN LANGUAGE AMONG TOURISTS IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

**D. T. Azoyan**

Russian Biotechnological University, Moscow

**D. M. Smirnova**

Russian Biotechnological University, Moscow

**Abstract.** The Armenian language belongs to the Indo-European family, being separate along with Greek and Albanian. The main languages of intercultural communication in Armenia are Russian and English. Only young people speak English, and there are problems of communicating with tourists from Europe and the Middle East. Thus, foreigners have to study Armenian. In this article we will look at the peculiarities of using the Armenian language for tourists who travel around Armenia.

**Keywords:** Armenia, Armenian, language, tourists, foreigners.

Около 1 миллиона туристов в год посещают Республику Армению, и 44 % составляют иностранцы из Европы и Ближнего Востока, а остальные 56 % – из стран постсоветского пространства [2].

Приезжие из стран бывшего СССР, пользуясь русским языком, не имеют особых проблем в коммуникации, так как местные жители хорошо владеют русским, потому что Армения долгое время входила в состав Российской империи и СССР.

Ситуация с английским языком такова, что только в Ереване им пользуется молодежь. Этот город является столицей Армении и туристическим местом для иностранцев. Туристы, изучающие армянский язык, путешествуя в другие города, например Гюмри, Степанакерт, сталкиваются с такой проблемой, как диалекты [3].

Основа армянской литературы – ереванский диалект. Армяне разных районов страны его без проблем понимают, но используют свой говор. Эти диалекты могут возникнуть недопонимание у иностранцев. Армянский язык делится на западно-армянский и восточно-армянский, которые включают в себя множество диалектов разных местностей Армянского нагорья. Для страховки туристам стоит изучать русский, так как в любой точке Армении им хорошо владеют. В восточно-армянский входят ереванский, карабахский, горисский, тегеранский диалекты, а в западно-армянском – гюмрийский, ахалкалакский, ванский, сирийский.

Примером может послужить выражение «как дела». В Ереване говорят «вонц ес», в Гюмри – «инч хес», Горисе – «имал ес» [1].

Фонетика в армянском языке очень сложная из-за наличия согласных звуков с придыханием, а также огромного количества согласных в одном слове, например, «ч'шгрит» – «пунктуальный», и иностранцам тяжело выговаривать такие слова. Поэтому использование русского языка в Армении решит проблему с коммуникацией для туристов [4].

#### Список литературы

1. Безруков Н. «Вас много, а я одна!»: армянский язык через призму его диалектов // Армянский музей Москвы и культуры наций: интернет-журнал. URL: <https://www.armmuseum.ru/news-blog/dialects> (дата обращения: 12.01.2023).
2. В 2022 году Армению посетили 1,67 млн туристов // Armenia Today URL: <https://armeniatoday.news/economica/570477/> (дата обращения: 12.01.2023).
3. Налбандян С.Р. Билингвизм в Армении // ELS. 2022. № октябрь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-v-armenii> (дата обращения: 19.01.2023).
4. Система гласных и согласных // Sovorenk hayeren. URL: <https://aybuben.com/selfteacher-2-1-1> (дата обращения: 12.01.2023).

УДК 811.111

## ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ КОЛИЧЕСТВА В РАЗЛИЧНЫХ ЧАСТЯХ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Д. С. Баранова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е. В. Терентьева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению категории количества в английском языке. В работе рассматривается несколько способов выражения категории количества в разных частях речи.



**Ключевые слова:** категория количества, квантификатор, семантическая структура, средства языка, количество, число, часть речи.

## THE CATEGORY OF QUANTITY IN DIFFERENT PARTS OF SPEECH IN ENGLISH

**D. S. Baranova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. V. Terenteva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is aimed at the study of the category of quantity in the English language. The paper considers several means of expressing quantity in different parts of speech.

**Keywords:** category of quantity, quantifier, semantic structure, language means, quantity, number, part of speech.

Языковая категория количества выступает средством выражения количества, которое отражает субъективное оценивание всего разнообразия окружающего мира с позиции точного/неточного/приблизительного количества. В настоящее время особый интерес и внимание представляет собой категория количества по причине того, что она проникла во все части речи.

Квантификаторы – слова, которые выражают количество, если невозможно, но необходимо назвать определенное количество. Они могут означать большое, малое или некоторое количество, иногда огромное и недостаточное. Категория точного оценивания действительности может быть выражена языковыми единицами определенного количества. Категория неточного оценивания актуализируется единицами неопределенного/приблизительного количества, которые зачастую несут в себе стилистическую окраску [1, с. 38-39].

А.Н. Полянский определяет количественные местоимения как неопределенное множество, дифференцирующее ситуативно при помощи языковой меры (много, мало, немного) [2; с. 36]. Количественные местоимения используются как с исчисляемыми, так и с неисчисляемыми существительными:

– many (много): используется с исчисляемыми существительными во множественном числе для обозначения большого количества [6]. *She told him a good many other things about the plants* [7; с. 43].

– much (много): используется с неисчислимыми существительными для обозначения большого количества чего-либо [6]. *There was so much traffic that we were an hour late* [6].

– few (мало, недостаточно)/a few (немного): используется с существительными во множественном числе для обозначения небольшого количества, которого недостаточно/достаточно [6]. *The first few lines of dialogue were blurred by the scrape* [7; с. 7].

– little (мало, недостаточно)/a little (немного): используется с неисчислимыми существительными для обозначения малого количества, которого недостаточно/достаточно [6]. *They have very little money* [6].

**Количественные прилагательные** связаны с понятием вычисления и измерения. Первая группа количественных прилагательных выражает вещи как явно, так и неявно (decimal, tripartite). Вторая группа прилагательных указывает на значение идентифицируемой величины (distant, high). Количественные прилагательные с формой ‘amount of’ используются для выражения больших и малых количеств или же для преувеличения/уменьшения существующего количества [5; с. 51]:

– decimal (десятичный): относящийся к системе счета, основанной на числе десять, или выраженный в ней [6]. *If you calculate the result to two decimal places, that should minimize any possible errors* [6];

– tripartite (трехсторонний): с участием трех человек или организаций, или существующих в трех частях [6]. *A tripartite agreement brought together government, industry, and trade unions* [6];

– distant (далекий): далеко в пространстве или времени [6]. *She dreamed of traveling to distant lands* [6];

– high (высокий): содержащий большое количество чего-либо [6]. *I avoid foods that are high in fat* [6];

– a large amount of (большое количество): для обозначения большого количества чего-либо [6]. *This computer stores large amounts of data* [6].

А.А. Эдильханова отмечает, что **глаголы, выражающие количество**, могут градуировать количественную динамику (to double, to triple, to quarter), отмечать ее рост или спад (to increase/to decrease), либо резкие изменения количества в одну из сторон увеличения/уменьшения (to jump/to drop) [4; с. 39]:

– To double (удваивать): сделать количество чего-либо вдвое больше [6]. *Patroni’s complement of help had almost doubled* [7; с. 215].

– To triple (утраивать): сделать количество чего-либо втрое больше [6]. *He earns almost triple the amount that I do* [6].

– To quarter (четвертовать): разделить количество чего-либо на четыре равные части одинакового размера [6]. *Peel and quarter the tomatoes, put them in the stew* [6].

– To increase (подниматься, увеличиваться): увеличить/поднять количество чего-либо [6]. *At any moment the pressure would increase* [7; с. 244].

– To jump to (прыгать, подниматься): резко измениться в количестве в сторону увеличения чего-либо [6]. *Profits jumped to £2.6 million last year* [6].

– To decrease, to decline (уменьшаться, снижаться): уменьшить/понизить количество чего-либо [6]. *Their values have decreased* [7; с. 259].

– To drop (падать, сокращать): сократить количество чего-либо [6]. *The recent drop in magazine subscriptions is causing some concern* [6].

**Количественные наречия** в английском языке используются для выражения большого, малого, чрезмерного, недостаточного, количества.

Например, в сочетании с прилагательными или числительными наречия выполняют подчеркивающую или ослабляющую функцию, они нейтрализуют или выделяют признаки [5; с. 52].

– Just (только что): совсем небольшое количество времени (минут/секунд) назад [6]. *He'd just got into the bath when the phone rang* [6].

– Nearly (примерно): немного меньше/больше, чем есть [6]. *She's nearly as tall as her father now* [6].

**Количественные существительные** обладают способностью не только определяться количественно, но и выполнять функцию количественного определителя. Среди существительных есть такие, которые, с одной стороны, связаны со счетом, а с другой – с измерением. Функционирование двух групп слов обусловлено природой количественно определяемых объектов [5, с. 50]:

а) категория людей, объединенных одной целью или предназначением (family, crew – семья, команда и т.д.). *Maintenance snow crews were nearing exhaustion* [7, с. 5].

б) виды объектов (a flock, a brood – стая, выводок и т.д.). *The great flocks to-day of Michigan* [7, с. 165].

в) группы живых существ или неодушевленных предметов (a galaxy, a crowd – галактика, толпа и т.д.). *Mel faced the crowd of Meadowooders* [7, с. 257].

г) множество элементов (finery, furniture, cutlery – украшения, мебель, столовые приборы и т.д.). *They have a lot of antique furniture*.

д) слова для счета (dozen, couple/pair – дюжина, пара и т.д.). *Inside were a dozen filled wine bottles* [7, с. 78].

е) слова меры (foot, yard, fathom – фут, ярд, сажень). *Eight hundred feet across the front face, it stretched* [7, с. 16].

Категория количества представляет одну из наиболее значимых категорий, объединяя в себе представления определенного и неопределенного множества, выражение единичности и множественности, исчисляемости и неисчисляемости, наличие и отсутствие количества, которые могут быть выражены как лексическими, так и грамматическими средствами в разных частях речи [1, с. 38-39].

#### Список литературы

1. Десятская С.В. Категория количества в английском языке и особенности ее выражения // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7-4. С. 37-39.
2. Полянский А.Н. План содержания категории количества в русском языке // Филологические науки. 1984. № 1. С. 34-41.
3. Терентьева Е.В., Ефимова А.А. Количественная определенность признака у относительных прилагательных (потенциальные интенсификаторы) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 1-1. С. 164-169.
4. Эдильханова А.А. Средства выражения категории количества в курмыкском языке в сопоставлении с английским // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 37-41.
5. Amanaliyeva A.B. The semantic features of quantitative relations in different parts of speech // Globus. 2020. No. 6(52). Pp. 49-54.
6. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения 29.12.2022).
7. Hailey A. Airport. Doubleday. 1968. 900 p.

## WE MIGHT COULD TALK ABOUT THAT: СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДВОЙНОГО МОДАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ

Э. К. Барсукова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой исследование семантических и прагматических характеристик самого частотного двойного модального сочетания в английском языке – *might could*. Анализ осуществлен в рамках традиционного подхода к модальности (эпистемическая/корневая) и основан на материале корпусов английского языка, а также коллекций ученых-исследователей. Автор выделяет несколько семантических моделей, а также определяет коммуникативно-прагматический потенциал сочетания.

**Ключевые слова:** модальность, двойная модальность, двойные модальные сочетания, семантика.

## WE MIGHT COULD TALK ABOUT THAT: SEMANTICS AND PRAGMATICS OF ENGLISH DOUBLE MODAL

E. K. Barsukova

Moscow State Linguistic University, Moscow

**Abstract.** The present article discusses semantics and pragmatics of the most frequent double modal *might could*. The analysis is carried out within the traditional framework (epistemic/root modality) and is based on corpus data of English as well as on the collections of the researchers. The author reveals several semantic models of the combinations and elaborates on their communicative-pragmatic potential.

**Keywords:** modality, double modality, double modal combinations, semantics.

Двойная модальность в английском языке представляет собой сочетания двух модальных глаголов (например, *might could* или *might would*) по типу *I might could go there*. Иногда говорят о множественной модальности (multiple modality), когда в одном предложении присутствуют три модальных глагола в контекстах типа *It's a long way and he might will can't come, but I'm gonna ask* (Mishoe, 1990). В данной статье речь пойдет преимущественно о двойных модальных сочетаниях, в частности о *might could*, а также их семантических и прагматических характеристиках.

Двойная грамматическая модальность попадает в фокус внимания исследователей-лингвистов лишь во второй половине XX века, хотя ее современная система берет свое начало еще в XVIII веке на территории Шотландии. Начиная с 70-х годов, явление является предметом многих исследований: особое внимание при этом уделяется происхождению двойной модальности, ее синтаксическим характеристикам и функциональному потенциалу таких сочетаний. Интерес к таким сочетаниям объясняется

в первую очередь их несоответствием грамматической норме английского языка, где присутствие двух модальных глаголов в одном предложении может быть рассмотрено как ошибка, но таковой не является. Сочетания широко используются и принимаются англоязычным миром в целом, а их основным ареалом «обитания» исследователи называют юг США, Шотландию и север Англии.

Целью настоящего исследования является проведение семантического анализа двойных модальных сочетаний с точки зрения диахронии. Сведения о примерах употребления двойной модальности до XVIII века весьма немногочисленны, поэтому в качестве временного интервала мы возьмем XVIII-XXI века и проследим линию диахронного развития сочетаний. Итак, при проведении диахронного исследования и выбора его объекта мы руководствовались следующими критериями:

- 1) частотность употребления сочетания;
- 2) его географическое распространение;
- 3) наличие примеров употребления за выбранный временной период (XVIII-XXI вв.).

Выделенным критериям в разной степени соответствуют несколько сочетаний, однако в рамках данной статьи мы ограничимся одним из них. Так, по наблюдениям Э. Баттистеллы [2] и в [1], на сегодняшний день частотность демонстрируют сочетания *might could*, *might should* и *might would*. При этом первое является абсолютным лидером по употребляемости, о чем еще в XX веке говорил Х. де ла Круз, называя *might could* королевой всех комбинаций (*queen of the combinations*) [4]. *Might could* также соответствует критерию географической распространенности (США, Шотландия, север Англии) и отмечается на протяжении всего рассматриваемого периода, что позволяет принять это сочетание в качестве объекта настоящего исследования.

Выбор примеров осуществлялся методом сплошной выборки, где были зафиксированы и проанализированы случаи употребления сочетания *might could*, начиная с его первого задокументированного упоминания. Материалом для исследования послужили корпуса английского языка (COCA, COHA, NOW Corpus, iWeb Corpus, GloWbE Corpus, DARE), предоставляющие информацию относительно употребления *might could*, начиная с XX века (COHA – с XIX века). Личные коллекции ученых-лингвистов (М. Montgomery, М. Mishoe, S. Nagle, С. McDONALS, М. DiPaolo, М. Elsmann, Р. Reed, К. Brown, J. Miller и др.) и созданная специально для этих целей база MultiMo также послужили источником примеров (преимущественно XX века). Суммарно число примеров составило более 1000 единиц (США, север Англии (Тайнсайд), Шотландия, Ирландия, Канада, Австралия и ряд так называемых стран «внешнего» круга).

Выделение семантических моделей *might could* проводилось в рамках подхода к модальности, предложенного Ф. Палмером [6], где различаются

эпистемическая и корневая модальность<sup>1</sup>. Исходя из семантики компонентов и контекста, мы также говорим о прагматических характеристиках *might could*.

Наше исследование показало:

I. Семантика компонентов двойного модального сочетания реализуется несколькими моделями, как минимум тремя:

1. EPISTEMIC + DYNAMIC (способность или возможность)

В первом случае второй компонент *could* выражает возможность совершить действие, которое выражено смысловым глаголом, а первый компонент – эпистемический *might* – указывает на его вероятность. Семантика целого сочетания аналогична конструкции *might be able to*. Например:

1) You realize we **might could** free all the slaves in the country? – Great God almighty! (СОНА, 1948)

Частотны случаи употребления модели с перфектным инфинитивом для выражения неуверенности относительно совершения действия в прошлом, например:

2) Well, we **might could** have stopped them (Reed, 2013)

Модель EPISTEMIC + DYNAMIC регулярно встречается на территории США в XX и XXI веке в штатах Нью-Джерси, Пенсильвании, Делавэр, Мэриленд, Вирджиния, Северная и Южная Каролина, Джорджия, Флорида. Ближе к концу XX века *might could* в этой модели встречается в Шотландии, Канаде, Ирландии, а также в странах внешнего круга (Ямайка, Сингапур).

2. EPISTEMIC + DEONTIC (предложение или разрешение)

Первый компонент имеет эпистемическое значение, а второй – *could* – деонтическое, в частности выражая предложение или разрешение. С точки зрения диахронии эта семантическая модель следует за моделью EPISTEMIC + DYNAMIC и появляется ближе ко второй половине XX века. Ее использование характерно преимущественно для США в контекстах типа:

1) I wonder if we **might could** get a copy of last year's test? (Mishoe, 1990) – разрешение

2) You **might could** check back in a month or two (DiPaolo, 1980) – предложение

3. EPISTEMIC + EPISTEMIC (предположение)

В данном случае сочетание *might could* образовано двумя эпистемическими глаголами, которые выражают вероятность действия. Часто в таких контекстах за двойной модальностью следует глагол *to be*, например:

1) She **might could** be a big help to you (Feagin, early 70s)

2) This **might could** be the best move we ever made (Mishoe, 1990)

Использование модели EPISTEMIC + EPISTEMIC может быть объяснено тем, что глагол *could* все чаще употребляется в эпистемических контекстах, а также и распространяющейся тенденцией использования *could* для значения вероятности со смысловым *to be*. Согласно [5; 7], говорящий сначала традиционно использует *might* для передачи вероятности, а затем выбирает

---

<sup>1</sup> Эпистемическая модальность выражает предположение говорящего относительно вероятности действия. В рамках корневой модальности выделяются динамические (способность/возможность) и деонтические (совет, необходимость, желание) значения.

более распространенный вариант *could*. Модель характерна для всех рассматриваемых территорий.

II. Семантика целой конструкции *might could*, а также ее прагматические характеристики могут быть выведены из семантики компонентов и контекста.

Так,

а) EPISTEMIC + DYNAMIC (способность/возможность) указывает на низкую уверенность говорящего (эпистемический *might*) в возможности (динамический *could*) выполнения действия; в целом семантика аналогична конструкции *might be able to*. Говоря о прагматике сочетания, отметим, что при наличии в предложении союза '*but...*', первый компонент сочетания *might* будет употребляться для минимизации категоричности высказывания и/или смягчения отказа, например:

1) *Wisht I **might could** go, too. But my wife, she ain't so good.*' (Stars Fell on Alabama, 1934)

2) *There's things come natural with mountain learning', things I **might could** show you. But... what I'm needin' now takes a... man with city knowin' to tell me. I'd like to help you* (СОНА, 1941)

*Might* используется в качестве элемента, «компенсирующего» отказ, иными словами, говорящий демонстрирует свое нежелание обидеть собеседника. С одной стороны, он утверждает свою готовность совершить действие (to go/to show), но с другой, компонент *might* осторожно указывает на обстоятельства, препятствующие этому. Говорящий при помощи *might could* избегает потенциальной конфронтации.

б) EPISTEMIC + DEONTIC (предложение) преимущественно используется в ситуациях неравного общения, где один собеседник превосходит второго по социальному статусу (студент/преподаватель, ученик/тренер, продавец/покупатель, секретарь/клиент). Учитывая неравную ситуацию общения, а также социально-ролевые характеристики участников, первый компонент *might* может выступать как хеджирующий элемент, использованный с целью минимизации угрозы негативного лица адресата. В данном случае мы исходим из теории вежливости Брауна-Левинсона [3]: угроза будет складываться из трех переменных: D – социальной дистанции между участниками общения; P – статусной дистанции и R – степени опасности речевого акта в указанной культуре.

1) *You **might could** try Don's Hobbies down on Park [Avenue]* (DiPaolo, 1979)

2) *You **might could** check back in a month or two* (DiPaolo, 1980)

В первом случае разговор между продавцом и покупателем обязывает первого быть максимально вежливым, и он, следовательно, прибегает к *might* как хеджирующему элементу. Во втором случае то же самое делает секретарь по отношению к клиенту, который по статусу находится в выше в данной коммуникативной ситуации. В XXI веке *might could* с такой прагматикой получает распространение в ситуациях врач/пациент (*Another thing we **might could** have on is the Neurontin* (Verilogue Corpus, 2009)).

Модель EPISTEMIC + DEONTIC (разрешение) выражает вероятность получения разрешения на выполнения действия и часто используется в ситуациях неравного общения, где эпистемический *might* также выступает в роли хеджирующего элемента.

в) EPISTEMIC + EPISTEMIC (предположение) часто употребляется с глаголом *to be* и выражает вероятность совершения действия. Эта модель распространилась как в другие англоязычные страны (Ирландия, Канада), так и за их пределы (Индия, Нигерия, Сингапур, Гонконг). С 90-х годов XX века отмечается употребление данной модели с *to be* в эллиптических предложениях типа:

1) 'A timer?' 'Might could be. Listen, how about we try and adjust the timer on each other's carapace? How much time will it take to get to Yggdrasil?' (COCA)

2) 'I'll bet that's Spanish Jack's brother,' said Morgan softly. He heard his father draw in a quick breath, saw him look upriver at the Spaniard. 'Damn. Might could be. Looks to be a Spanisher' (iWeb Corpus)

Можно предположить, что такое употребление *might could* стало своего рода конвенциональным, и сочетание возможно заменить одним модальным словом *maybe* или наречием *perhaps*.

III. С точки зрения диахронии семантические модели развивались по принципу EPISTEMIC + DYNAMIC -> EPISTEMIC + DEONTIC -> EPISTEMIC +EPISTEMIC.

Таким образом, проведенный семантический анализ самого частотного двойного модального сочетания показал наличие у *might could* трех различных семантических моделей и их подтипы, а также их прагматический потенциал.

#### Список литературы

1. Салькова М.А., Мачина О.А. Двойная модальность и корпусный анализ: актуализация обучения грамматическому аспекту современного английского языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 15 (810). С. 19-33.
2. Battistella E.L. The Syntax of the Double Modal Construction // *Linguistica Atlantica*. 1995. URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/download/22489/26146> (accessed: 29.12.2022).
3. Brown P., Levinson S.D. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 (2014).
4. *de la Cruz J.* The geography and history of double modals in English: a new proposal // *Folia Linguistica Historica*. 1995. Vol. 18 (2). Pp. 75-96.
5. Gresset S. Towards a contextual micro-analysis of the non-equivalence of *Might* and *could* // Fachinetti R., Krug M. and Palmer F.R. (eds) *Modality in Contemporary English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. Pp. 81-99.
6. Palmer F. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
7. Vince M. *Macmillan English Grammar in context (advanced)*. Oxford: Macmillan, 2008.



## ТИПЫ ТЕКСТОВ РЕЛИГИОЗНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

**И. В. Бугаева**

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, г. Москва

**Р. Левушкина**

Сербская академия наук и искусств, г. Белград

**Е. В. Плисов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,

г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье анализируются основные направления в выделении и классификации типов текста религиозной публицистики. В ходе анализа было установлено, что религиозная публицистика активно заимствует и творчески перерабатывает такие традиционные типы текстов, как статья, интервью, заметка и др. Одновременно с этим в религиозной публицистике активно используются характерные для религиозной ораторики типы текстов проповедь, экзегетический комментарий и др.

**Ключевые слова:** публицистический стиль, религиозная публицистика, жанр, тип текста.

## TYPES OF RELIGIOUS PUBLICIST TEXTS

**I. V. Bugaeva**

Kosygin State University of Russian, Moscow

**R. Levushkina**

Serbian Academy of Sciences and Arts, Belgrade

**E. V. Plisov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article analyzes the main directions in the selection and classification of types of religious journalism text. In the course of the analysis, it was found that religious journalism actively borrows and creatively reworks such traditional types of texts as an article, interview, note, etc. At the same time, religious journalism actively uses the types of texts characteristic of religious oratory – sermon, exegetical commentary, etc.

**Keywords:** journalistic style, religious journalism, genre, text type.

Религиозная публицистика занимает особое место среди текстов религиозной сферы, для классификации которых используются различные критерии. Вопросы жанров и типов текста рассматриваются многими современными учеными с учетом текстотипологических, коммуникативно-дискурсивных, лингвостилистических и других критериев [1, 4, 7-9, 11]. Целью настоящей работы является определение основных направлений в выделении и классификации типов текста религиозной публицистики, выявление ведущих, наиболее востребованных, типов текста.

А.А. Волков при анализе духовной словесности подчеркивает, что каждый ее вид характеризуется довольно строгой содержательной и

стилистической преемственностью произведений слова. Выделенная автором преемственность стиля духовной словесности позволяет выстроить классификацию произведений слова, характерных для данной сферы. Автор выделяет Священное Писание как отправную точку и центр всей духовной словесности, а также литургическую словесность, экзегетическую словесность, гомилетическую словесность, эпистолярную словесность, апологетическую (полемическую) словесность, учительную словесность, историко-церковную литературу, богословскую (теологическую) литературу, каноническую (церковно-юридическую) литературу [6, с. 33-34].

И.В. Бугаева предлагает в качестве основного критерия жанровой классификации – сферы употребления, где основным компонентом прямо либо опосредованно является Библия, с которой все жанры связаны тематически, аксиологически, ситуативно, композиционно:

1) жанры Священного Писания (псалом, молитва, притча, деяние, послание и т.д.);

2) богослужебные жанры (гимнографические (тропарь, кондак, акафист), агиографические (жития, жизнеописания святых), гомилетические (проповеди));

3) учительские жанры (притча, беседа, толкование);

4) административные жанры (протокол, прошение, указ);

5) этикетные жанры (приветствие, утешение, благословение) [5, с. 33-34].

В зарубежной лингвистике также активно исследуются вопросы типологии текстов религиозной сферы. Например, Ф. Зиммлер выделяет следующие типы: библейские, литургические, катехизические и теологические и церковно-юридические [12, с. 676-690].

В Кембриджской лингвистической энциклопедии религиозные тексты разделены на литургические формы (славословия, молитвы, псалмы, ектении, гимны); проповеди; ритуальные формы (используемые во время крещения, венчания, изгнания злых духов, освящения людей, предметов и мест); чтения священных текстов в оригинале или переводе; догматические объяснения (официальные канонические документы, язык теологов, библеистов) и др. Авторы подчеркивают, что ярким признаком религиозного языка является его многогранность, которая связана не только с разнообразными видами выражения религиозных идей, но и с тесным переплетением религии со всеми аспектами жизни и мысли верующих [13, с. 385].

В данном исследовании мы рассматриваем отдельную группу религиозных текстов – тексты религиозной публицистики, которые, на наш взгляд, ярко отражают указанную особенность, то есть непосредственно связаны с важнейшими событиями в жизни верующих и их актуальными проблемами.

Обзор религиозных печатных изданий позволил сделать следующие выводы: в религиозной публицистике встречаются типы текстов, характерные для светской публицистики, отсутствуют некоторые типы текстов,

встречающиеся в светской публицистике, а основу составляют тексты, характерные для религиозной сферы.

Как правило, религиозные издания открывают проповедь по поводу значимого религиозного события. Это «обусловлено ее межстилевой особенностью – проповедь находится на пересечении религиозного и публицистического стилей, вбирает в себя элементы ораторики, сакрального текста, диалогического текста» [10, с. 47]. Ее авторами могут быть как современные, так и жившие несколькими веками ранее священнослужители. Например: «*Weihnachtsbotschaft an die gottesfürchtigen Gläubigen der deutschen Diözese*» von Mark, Erzbischof von Berlin und Deutschland (*Der Bote*. 2008. №6), «*Der heilige Johannes von Kronstadt: Belehrung zum Fest der Verklärung des Herrn*» (*Der Bote*. 2010. №3). Также может быть использовано несколько проповедей, посвященных одной теме, в начале издания: «*Heiliger Johannes von Kronstadt: Warum brauchen wir die Große Fastenzeit – Ein Wort zur Woche der Fleischentsagung*», «*Erzbischof Feofan von Poltawa: Wort zum Großen Freitag*», «*Metropolit Anastasij (Gribanovskij): Lobrede den Neumärtyrern der Russischen Kirche*» (*Der Bote*. 2011. №1).

Большое место занимает в религиозных изданиях экзегеза (толкование текстов Священного Писания): «*Kommentar zum Sendschreiben an die Epheser*» von Archimandrit Justin Popovic (*Der Bote*. 2010. №1, 2010. №2, 2010. №4-5). В светской публицистике схожие функции выполняет комментарий, относящийся к аналитическим речевым жанрам газеты, цель которого – идеологически акцентированное разъяснение событий и фактов реальной политической действительности и воздействие на адресата на основании оценки этих событий и фактов [3, с. 159]. Также используются типы текстов, характерные для светской публицистики: статья, интервью, заметка, информационное сообщение, рекламное объявление, программа теле- и радиопередач [2].

Целью информационного сообщения является краткое сообщение конкретных фактов или краткое сообщение о событии, причем сообщается, всегда, только об одном каком-либо событии или факте: «*Führungsaufgabe: Beten*» – *Beauftragtagung des Malteser Hilfsdienstes* – данный текст представляет собой краткий обзор, состоявшегося заседания:

*Verantwortliche aus der ganzen Bundesrepublik trafen sich in der Malteser Kommende [...]. „Beten als entlastende Führungsaufgabe“ war einer der Programmpunkte (Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln. 2010. №42).* В статье отсутствует анализ событий и авторская оценка.

Корреспонденция отличается от информации тем, что события и факты анализируются, обобщаются и комментируются на основе других событий и фактов – «*Mutter Teresas Beispiel wirkt*». Обращаясь к теме любви к ближнему, автор статьи приводит пример из жизни и деятельности матери Терезы. Он подчеркивает, что ее примеру и сейчас следуют люди во всем мире. Автор размышляет о дискриминации женщин в Индии: *Die überwiegende Mehrheit der Frauen wird leider nach wie vor als „Menschen zweiter Klasse“ behandelt.* В связи

с этим автор подчеркивает важность миссионерской деятельности женских монашеских орденов. „*Geh und handle genauso!*“ – этот призыв обращен ко всем людям (*Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln*. 2010. №42).

Для статьи характерен широкий диапазон тематики, масштаб осмысления и обобщение действительности. Например, статья «*Zwischen Himmel und Erde*» – *Einmalige Erfahrungen in der Heimkehrer-Dankeskirche* посвящена инновационному проекту «Между небом и землей». Цель проекта – привлечение молодежи в церковь, развитие доверия и взаимопомощи, воспитание командного духа: *Die Jugendlichen können erleben, dass sie gehalten werden, Vertrauen zu Anderen haben können und das sie selbst Anderen eine Hilfe sein können, in der Gruppe über sich hinauszuwachsen, eigene Grenzen kennen zu lernen. Diese Erfahrungen in der Kirche können das Leben der Jugendlichen bereichern.* Автор особо подчёркивает, что идея скалолазания в храме привлекла более 1000 молодых людей, рассматривает сильные стороны проекта, приводит впечатления участников и уделяет внимание критике. *Als ich oben war, fühlte ich mich sicher und hatte das Gefühl, Gott näher zu sein* (*Katja*. 2010. №1).

Отдельное место занимают объявления, содержащие информацию о расписании богослужений или других событий в церковной общине, например:

*St. Petrus Canisius  
Wülfrath-Flandersbach,  
Flandersbacherstraße 84,  
Telefon/Fax 0 20 58/31 81*

*Samstag: 17 Uhr Messe. – Donnerstag: 18.30 Uhr Rosenkranzandacht. – Freitag: 17 Uhr Wortgottesdienst aus Anlass der Goldhochzeit der Eheleute Lieselotte und Horst Wiesemann* (*Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln*. 2010. №42).

В ходе исследования было установлено, что в религиозной публицистике отсутствуют такие типы текстов как фельетон, редко встречаются эссе и репортаж.

Таким образом, мы приходим к выводу, что типы текстов религиозной публицистики формируются на стыке двух сфер жизни человека – религиозной и медийной. Религиозная публицистика активно заимствует и творчески перерабатывает традиционные типы текстов *статья, интервью, заметка* и др. В то же время в религиозной публицистике активно используются характерные для религиозной ораторики типы текстов *проповедь, экзегетический комментарий* и др. Дальнейшее развитие лингвистики текста и теории речевых жанров поможет глубже понять причины и специфику тесного взаимодействия текстов религиозной сферы и публицистики.

#### Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Об аспектах изучения религиозного дискурса в отечественной лингвистике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 9(851). С. 71-84.

2. Бабаева А.В., Шмелева Н.В. Репрезентации «человеческой исключительности» в культурном потоке Нового времени // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 12.
3. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высш. шк., 1990. 320 с.
4. Бугаева И.В. Лингвотеология как новое направление лингвистических исследований // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина). Нижний Новгород: Деком, 2016. С. 87-92.
5. Бугаева И.В. О классификации жанров религиозной сферы // Проблемы изучения религиозных текстов. Вып. 1. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. С. 32-38.
6. Волков А.А. Курс русской риторики. М.: Изд-во храма св. муч. Татианы, 2001. 474 с.
7. Плисов Е.В. Немецкий религиозный язык в условиях поликонфессиональности: опыт лексикографического и дискурсивного описания: дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2017. 428 с.
8. Плисов Е.В. Феноменология современного немецкоязычного религиозного дискурса: теолингвистический анализ: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. 302 с.
9. Плисов Е.В. Функционально-антропологический подход к лингвистическому анализу религиозного дискурса // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2022. № 20. С. 451-459.
10. Плисов Е.В. Этноконфессиональные особенности употребления евангельских текстов в немецкой богослужебной практике // Проблемы изучения религиозных текстов. Вып. 1. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. С. 47-61.
11. Федоров В.В. Новейшие исследования в теолингвистике: дискурсивный и когнитивный подходы // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2022. № 20. С. 439-450.
12. Simmler F. Textsorten der religiösen und kirchlichen Bereichs // Text- und Gesprächslinguistik. B. 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2000. S. 676-690.
13. Crystel D. Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache / bearb. von St. Röhrig, A. Böckler, U.M. Jansen. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 1995. 478 S.

УДК 339.13

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБЪЕМ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «BLACK» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ**

**О. Ю. Буйнова**

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

**Аннотация.** В статье проводится сопоставительный анализ широкозначного прилагательного «black» в разных языковых группах. Рассматривается его этимология и современные лексико-семантические варианты, входящие в систему этой языковой единицы. Особое внимание уделяется динамическому развитию и расширению семантического потенциала данного слова.

**Ключевые слова:** прилагательное «black», сопоставительный аспект, контекст, динамика в сфере семантики.

## **SEMANTIC CAPACITY OF THE ADJECTIVE «BLACK» IN THE COMPARATIVE ASPECT**

**O. Y. Buinova**

Udmurt State University, Izhevsk

**Abstract.** The article gives an insight into a comparative analysis of a broad-meaning adjective «black» in different language groups. Special attention is paid to its etymology and modern lexico-semantic variants, which are included into the system of this language unit. The article focuses on dynamic development and expansion of the semantic potential of the word.

**Keywords:** adjective «black», comparative aspect, context, dynamics in the sphere of semantics.

Мышление, отражая действительность, вбирает в себя особенности реального мира, в котором существует человек. Цвет и его выражение, являются неотъемлемой частью этого процесса. Во всех языках названия цвета относятся к самым древним группам слов. По мнению С. Г. Тер-Минасовой самые важные цвета обладают словесным оформлением. Если цвет не имеет большого значения в культуре, то слова, обозначающего этот цвет, не будет [3]. В научных исследованиях принято разделять цвета на основные и вторичные. В каждой культуре существуют свои «базовые» цвета. На их основе формируется цветовая картина мира, которая в свою очередь является частью языковой картины мира и, естественно, отражает самобытность народа. Следует отметить, однако, что «базовые» цвета у каждой культуры свои, и их количество различно. Считают, что раньше всех в человеческой культуре появились цвета «чёрный» (тьма), «белый» (свет), «красный» (огонь). Однако первые работы, посвящённые природе света и исследования теории цвета образования, появились только в XVII веке в Англии. Так, Ньютон выделил семь основных цветов. Между тем, «опытный наблюдатель различает до 150 разных цветовых тонов, а также около 25 степеней насыщенности и 64 степени светлого тона» [2]. Учёные считают, что данная специфика определяется языковым и культурным разнообразием, психологическими особенностями представителей определенной культуры, их уникальным взглядом на мир, менталитетом народа, а также климатическими и географическими условиями. Наиболее важные цвета получили распространение в предметах быта, одежде, произведениях искусства, что основывается на обычаях, традициях, религиозных воззрениях народа, поэтому в каждой культуре своё толкование цвета, своя символика. В лингвистике символ определяется как то, что служит условным знаком какого-нибудь понятия, чего-нибудь отвлечённого.

Таким образом, цветообозначения играют важную роль не только в языке, но и в культуре в целом. Каждая культура имеет свои наиболее предпочтительные, важные цвета, которые с давних времён употребляются как знаки, имеющие определённый смысл, значение. Как в русской, так и в английской, немецкой и удмуртской культуре такими цветами являются белый, красный, чёрный и синий. На основе языкового корпуса данных проведем сопоставительный анализ семантических структур прилагательных «black» в английском, «schwarz» в немецком, «черный» в русском языках и «сьöd» в удмуртском языках.

Полисемантическое прилагательное «black» в английском языке имеет следующую систему значений: 1) the colour of night or coal; 2) a member of dark-skinned race; 3) connected or concerning black people; 4) black tea or coffee does not have milk in it; 5) dirty; 6) without hope; 7) full of feelings of anger or hate;

8) evil or bad; 9) reflecting or transmitting little or no light; 10) old-fashioned; thoroughly sinister or evil (wicked); 11) indicative of condemnation or discredit; 12) heavy, serious; 13) marked by the occurrence of disaster; 14) of propaganda: conducted so as to appear to originate within an enemy country and designed to weaken enemy morale; 15) characterized by grim, distorted, or grotesque satire [8].

Прилагательное «schwarz» в немецком языке, помимо перечисленных выше значений, обладает следующими лексико-семантическими вариантами: 1) католический, 2) клерикальный, 3) набожный, 4) колдовской; 5) нелегальный [9]. В английском языке последние два значения реализуются в словосочетаниях типа «black magic» и «black economy», однако современные словари, в частности LDCE (2010), не выделяют эти значения в отдельные лексико-семантические варианты.

Русское прилагательное «черный» также обладает объемной семантической структурой, как и его эквиваленты в английском и немецком языках. Структура значений данного прилагательного состоит из следующих лексико-семантических вариантов: 1) цвет сажи, угля; 2) темный, темнокожий; 3) грязный; 4) предназначенный для служебных или бытовых нужд; 5) (о работе, о труде) неквалифицированный, физически тяжелый; 6) принадлежащий к простонародью; 7) государственный, не частновладельческий; 8) колдовской; 9) отрицательный, плохой; 10) мрачный, безрадостный, тяжелый; 11) злостный, низкий, коварный [7].

Черный цвет (сьод) популярен и многозначен в удмуртской культуре. Он символизирует землю, плодородие, доброту, а также красоту:

«Та нылашлэн сямыз сьод суй кадь зеч».

«Характер у этой девушки, словно черная земля мягкая».

Понятие красоты у прилагательного «черный» не входит в систему значений языков германской и славянской групп. Однако именно это значение достаточно частотно в удмуртском – языке финно-угорской группы [6]. Вместе с тем это цвет тёмных сил, болезни и смерти. Например, сьод нюлэс/тэль (символ тёмных сил, препятствий):

«Сюлмы чутырак чиге. Та сьод нюлэс, ой, сюрести Туганэ келяз армию» [1].

«Мое сердце словно разрывалось. По этой черной лесной дороге моя суженная прощалась со мной, провожая меня в армию».

Система языка является средством представления, а тем самым и членения мира, континуума действительности. Степень несовпадения систем разных языков неодинакова – генеалогически более близкие языки, естественно, имеют больше общего в строении системы языка.

Данные анализа подтверждают, что в близкородственных языках, какими являются английский и немецкий языки, наблюдаются незначительные расхождения в семантических структурах рассматриваемых прилагательных. Семантическая структура русского прилагательного включает в себя ряд значений, не зафиксированных в английском и немецком языках. Это доказывает тот факт, что разные языки по-разному трактуют то, что дано во внеязыковом опыте, выделяя, подчеркивая в явлениях действительности ее разнообразные аспекты.

Для целей настоящего исследования необходимо обратиться к этимологии этой лексической единицы «black». Слово восходит к индоевропейским корням «bhel-» и «bhleg-», которые означают «светить, вспыхивать или гореть». Корень bhelg- развился в германский корень «blakaz», который означает «сторевший», а также в корень «blaikjan», «сделать белым». Таким образом, источником современного значения слова «black», как буквального, так и метафорического, являются древнегерманские значения.

В среднеанглийском теряются значения, связанные со светом, процессом горения и отбеливанием, «blak» несет следующие смыслы: черного цвета, одетый в черное, темно-коричневый, темные волосы, отсутствие света, темный, тусклый, мрачный и т.д. В средние века значение слова не только сместилось со светлого к темному, но и добавились метафорические смыслы. Слова «blak» и «blakness» стали ассоциироваться с чем-то неприятным, порочным и безнравственным. Кроме того, люди начинают ассоциировать чёрный цвет с печалью и дьяволом.

На современном этапе развития номинативное значение этой лексической единицы – «colour of night or coal». В отношении данного слова не существует проблемы определения основного лексико-семантического варианта. Не вызывает сомнения, что понятие «colour of night» является смысловым центром данного прилагательного во всех исследуемых языковых группах. Кроме того, эта лексическая единица имеет в семантике своей структуры номинативно-производный вариант «evil», которое можно перевести как «злой», «жестокий», «ужасный», «подлый». Именно в этом значении «evil» содержит в себе огромное количество эмоционально-оценочных обертонов. Будучи замыкающим элементом в семантической структуре прилагательного «black», значение «evil» в действительности не замыкает эту структуру, а указывает на огромные семантические потенциалы данной лексической единицы, которые реализуются в реальной речи.

В процессе анализа динамики в сфере семантики особое значение приобретает контекст. Зачастую термин «контекст» и «словосочетание» употребляются как равнозначные. В какой-то мере это закономерно, поскольку словосочетание – наиболее узкий, ограниченный, «ближайший» контекст данного слова. Необходимо, однако, исходить из более широкого понимания контекста как совокупности условий, особенностей потребления языковой единицы в речи, что связано с ситуативными, культурными, историческими, социальными и другими факторами.

Так, например, какое из своих лексико-семантических вариантов реализует прилагательное «black» в словосочетании «black face»? Возможные способы перевода данного словосочетания «грязное лицо», «мрачное лицо», «злое лицо», «лицо темнокожего человека». Контекст словосочетания не идентифицирует значение данного слова. Только благодаря развернутому контексту можно определить оценочную коннотацию «black» в следующем примере.



«Father Arnall's face looked very black but he was not in a wax: he was laughing» [5, с. 7].

«Отец Арнолл сделал гневное лицо, но он вовсе не сердился, он смеялся».

В данном контексте прилагательное «black» реализует свое производно-метафорическое значение «angry», и указателем именно на этот лексико-семантический вариант является существительное «wax».

Динамичность значения прилагательного «black» проявляется и в следующих контекстах:

«The blackest protestant in the land would not speak the language I have heard this evening» [5, с. 25].

«Самый отъявленный протестант не позволил бы себе таких выражений, какие я слышал сегодня»

«We are all sinners and black sinners, said Mr. Casey coldly» [5, с. 23].

«Все мы грешники, окаянные грешники», – невозмутимо ответил мистер Кейси».

Отдельного внимания заслуживает анализ семантического варианта «black» в сочетании «black man», где его социокультурная особенность проявляется в специфической семантике. Так, изначально «black man» имело крайне отрицательную коннотацию и было синонимично значениям «дьявол», «злой дух», «сатана» [4]. На современном этапе развития языка и тех социально-культурных тенденций, которые проявляются в толерантном отношении к представителям разных расовых групп, прилагательное «black» постепенно теряет коннотацию, обозначающую человека, который, соответственно, является «необразованным», «грязным», «ущербным».

Материал исследования подтверждает гибкость, подвижность смысловой структуры прилагательного «black». Специфика семантической природы имен прилагательных заключается в том, что у единиц этого лексико-грамматического класса в большей степени, чем у других частей речи проявляется способность актуализировать соответствующие коннотативные признаки, накладывающиеся на основное номинативное значение.

Таким образом, для имен прилагательных характерна широкозначность. Под термином «широкозначность» понимается ингерентная способность слова расширять объем значения, благодаря ассоциативно-смысловым свойствам и широкой сочетаемости, и предопределить тем самым потенциальную возможность его переносного или метафорического употребления. Необходимо подчеркнуть принципиальное отличие широкозначности от полисемии: последняя рассматривается как явление языка, то есть относительно постоянную семантическую структуру, зафиксированную в словарях, тогда как широкозначность, потенциально существующая у каждого прилагательного, проявляется, как правило, в речевом высказывании.

Тем не менее, широкозначность и полисемия – взаимосвязанные явления, поскольку широкозначность служит источником развития семантической структуры слова. На определенном этапе новое значение приобретает устойчивость, входя в состав полисемантической единицы.

Необходимо отметить, что речевая полисемия не является препятствием для декодирования текста, многозначность в речи является способом воздействия на адресата, с помощью которого можно достичь определенного стилистического эффекта.

Результаты проведенного исследования подтверждают положение о гибкой семантической структуре прилагательного «black» в разных языковых группах. Несмотря на тот факт, что большинство лексико-семантических вариантов входят в семантическую структуру слова, в чем мы имели возможность убедиться, анализируя типичные контексты употребления прилагательного «black», существует постоянное развитие семантического потенциала. Даже современные словари, основанные на корпусе текстов, не в состоянии зарегистрировать все оттенки значения, отражая при этом динамику семантических процессов, происходящих в слове. В этой связи необходимо отметить, что если объем даже самого совершенного, полного словаря неизбежно будет ограничен, то семантический потенциал слова нередко не имеет границ в своем развитии.

#### Список литературы

1. Пояркова Т.А., Четкарёва Т.П. Корпус удмуртского языка. Киям крезе, сюлмам – кырзанэ, 2002.
2. Солопов А.И. Цветообозначения в латинском языке // Наименование цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ / отв. ред. А.П. Василевич. М.: КрмКнига, 2011.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008.
5. Joyce J. Portrait of the Artist as a Young Man. Wordsworth Editions Limited, 1992.
6. Корпус удмуртского языка. URL: <http://web-corpora.net/UdmurtCorpus/search/> (дата обращения: 22.01.2023).
7. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 22.01.2023).
8. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/> (accessed: 22.01.2023).
9. Deutsches Referenz Korpus DeReKo. URL: <https://www.dwds.de/> (accessed: 22.01.2023).

УДК 81

### ПОНЯТИЕ ДОМИНАНТЫ КАК ИСХОДНОГО МИНИМУМА В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ

**Ю. А. Гаврикова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. С. Евстифеева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматриваются синонимичные ряды и проблема выделения доминанты на примерах синонимичных групп, случайно выбранных из толковых словарей. Особое внимание уделяется критериям выделения доминанты.

**Ключевые слова:** синоним, синонимический ряд, доминанта, смысловое ядро, сема, оттеночное различие, стилистическое различие.

## THE CONCEPT OF A DOMINANT AS AN INITIAL MINIMUM IN A SYNONYMIC ROW

**Yu. A. Gavrikova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. S. Evstifeeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with synonymous rows and the problem of highlighting the dominant on the examples of synonymous groups randomly selected from explanatory dictionaries. Particular attention is paid to the criteria for highlighting the dominant.

**Keywords:** synonym, synonymic row, dominant, semantic nucleus, seme, tint difference, stylistic difference.

Известный российский лингвист И.В. Арнольд утверждала, что синонимия характерна для всех языков и является показателем развитости языка, так как «богатый разносторонне развитый словарный состав имеет сильно развитую систему функциональных стилей, а богатство стилей предполагает возможность отбора, а эта последняя известную взаимозаменяемость слов, т.е. синонимику» [5].

При анализе синонимических групп важно обратить внимание на проблему выделения доминанты синонимического ряда – главного слова в синонимическом ряду. Оно является стилистически нейтральным и наиболее емким и общим по смыслу членом группы. Вопрос о выделении данного слова является противоречивым и до сих пор является предметом дискуссий и исследований.

Синонимический ряд «обеспечивает лексическую объективацию разных признаков-параметров одного и того же концепта как единицы мышления. Если какие-либо признаки-параметры концепта оказываются релевантными для человека, то он стремится их передать. В результате происходит объективация этих признаков в языке, в лексическом значении синонимов» [7, с. 198-199].

Доминанта должна соответствовать следующим критериям:

1. Доминанта определяет основное значение синонимического ряда, так как четче остальных членов синонимического ряда передает смысловое ядро группы. Обычно для анализа синонимических рядов выделяется общее значение, не имеющее никаких отличительных признаков.

2. Доминантой считается слово с наиболее четким значением [6, с. 178].

3. Доминантой избирается слово нейтральное в отношении своего стилистического употребления.

4. Доминанта, как смысловое ядро синонимического ряда, характеризуется наиболее частой употребительностью.

5. Доминантой является лексема, которая глубоко укоренилась в словесной и языковой культуре. Поэтому ее сочетаемость характеризуется как наиболее широкая.

Стоит отметить такую закономерность: к периферии снижается частотность употребления слов определенного синонимического ряда. Это вызвано ограниченным функционированием семантически «сложных» слов, что обуславливает взаимосвязь сочетаемости и частотности. Для доминанты свойственно обладать высокой сочетаемостью, а потенциал остальных членов синонимического ряда снижается ближе к периферии.

Исследователи, в своем большинстве, поддерживают важность доминанты при смысловом анализе. В ходе семантического разбора все члены синонимической группы сопоставляются с ней как с нейтральным словом. В случае отсутствия доминанты все представители синонимического ряда сравниваются друг с другом, что затрудняет процесс анализа.

Кроме этого, доминанта образует потенциальный диапазон развития – вокруг опорного слова остальные члены ряда организуются по максимальному сходству значений и разграничивающему сходные явления действительности исходя из их отличительных признаков. Также вокруг доминанты строится микросистема, смысловые контуры которой могут быть организованы исключительно при наличии опорного слова. Исходя из вышесказанного, синонимический ряд является микросистемой лексико-семантической языковой системы. В ней объединена лексика на основе максимальной схожести значений и дифференциации явлений действительности в зависимости от их отличительных признаков.

Из словаря синонимов случайным образом был выбран синонимический ряд. С помощью толковых словарей Oxford Advanced Learner's dictionary, Cambridge online Dictionary, Merriam-Webster online dictionary были даны дефиниции представленным лексическим единицам:

Таблица 1 – Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда

	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Cambridge online Dictionary	Merriam-Webster online dictionary
attic	a room or space just below the roof of a house, often used for storing things	the space or room at the top of a building, under the roof, often used for storing things	a low story or wall above the main order of a facade in the classical styles
garret	a room, often a small dark unpleasant one, at the top of a house, especially in the roof	a very small, uncomfortable room at the top of a house	a room or unfinished part of a house just under the roof
loft	a space just below the roof of a house, often used for storing things and sometimes made into a room	a space at the top of a building under the roof used for storing things and usually entered by a ladder, or sometimes made into a room for living in	one of the upper floors of a warehouse or business building especially when not partitioned
mansard	a roof with a double slope in which the upper part is less steep than the lower part	a type of roof with four sides that each have two slopes, the lower one steeper than the upper one	a roof having two slopes on all sides with the lower slope steeper than the upper one

Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда, представленный в таблице 1, отражает компонент значения, характерный для всех представителей данной группы. Также в ходе разбора их общей семы были выделены оттеночные характеристики ряда.

1. Самая общая сема данного ряда включена в значение существительного *attic*:

– чердак.

2. Семы остальных членов детально раскрывают колебания в значениях данного ряда. Так, в значении *garret* появляется следующая сема:

– пустой, неприятный чердак.

3. *Loft*:

– чердак, обычно производственного здания.

4. *Mansard*:

– вид крыши.

После проведения разбора семантической структуры существительных *attic, garret, loft, mansard* был сделан вывод, что наиболее нейтральное значение для этого синонимического ряда представлено в существительном *attic* с ядерной семой «чердак». Остальные слова группы обладают компонентами значения, указывающими или на оттеночное, или на стилистическое различие.

Таблица 2 – Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда

	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Cambridge online Dictionary	Merriam-Webster online dictionary
agitated	showing in your behaviour that you are anxious and nervous	worried or angry	troubled in mind: disturbed and upset
disturbed	mentally ill, especially because of very unhappy or unpleasant experiences	not thinking or behaving normally because of mental or emotional problems	experiencing or exhibiting emotional disturbance or agitation
tense	nervous or worried, and unable to relax	nervous and worried and unable to relax	feeling or showing nervous tension
heated	full of anger and excitement	excited or angry	marked by anger or passion
enthusiastic	feeling or showing a lot of excitement and interest about somebody/something	showing enthusiasm	filled with or marked by enthusiasm

Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда, представленный в таблице 2, отражает компонент значения, характерный для всех представителей данной группы. Также в ходе разбора их общей семы были выделены оттеночные характеристики ряда.

1. Самая общая сема данного ряда включена в значение прилагательного *agitated*:

– взволнованный.

2. Семы остальных членов детально раскрывают колебания в значениях данного ряда. Так, в значении *disturbed* появляется следующая сема:

- взволнованный,
- ментально/эмоционально нестабильный.

3. *Tense*:

- взволнованный,
- неспособный расслабиться.

4. *Heated*:

- взволнованный, гневный.

5. *Enthusiastic*:

- восторженный.

После проведения разбора семантической структуры прилагательных *agitated, disturbed, tense, heated, enthusiastic* был сделан вывод, что наиболее нейтральное значение для этого синонимического ряда представлено в прилагательном *agitated* с ядерной семой «взволнованный». Остальные слова группы обладают компонентами значения, указывающими или на оттеночное, или на стилистическое различие.

Таблица 3 – Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда

	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Cambridge online Dictionary	Merriam-Webster online dictionary
sell	give something to somebody in exchange for money	to give something to someone else in return for money	to offer for sale
vend	to sell something	to sell something	to sell especially as a hawker or peddler
trade	to buy and sell things	to buy and sell goods or services, especially between countries	to give one thing in exchange for another
barter	to exchange goods, property, services, etc. for other goods, etc. without using money	to exchange goods for other things rather than for money	to trade by exchanging one commodity for another
market	to offer a product for sale	to make goods available to buyers in a planned way that encourages people to buy more of them, for example by advertising	to expose for sale in a market
retail	to sell goods to the public, usually through shops	the activity of selling goods to the public, usually in shops	to sell in small quantities directly to the ultimate consumer

Семантический анализ лексических единиц синонимического ряда, представленный в таблице 3, отражает компонент значения, характерный для всех представителей данной группы. Также в ходе разбора их общей семы были выделены оттеночные характеристики ряда.

1. Самая общая сема данного ряда включена в значение глагола *sell*:

- продавать за деньги.

2. Семы остальных членов детально раскрывают колебания в значениях данного ряда. Так, в значении *vend* появляется следующая сема:

- продавать,

- разносить, доставлять.
- 3. *trade*:
  - торговать
  - торговать между странами.
- 4. *Barter*:
  - безденежный обмен.
- 5. *Market*:
  - представлять для продажи,
  - рекламировать.
- 6. *Retail*:
  - продавать в магазинах

После проведения разбора семантической структуры глаголов *sell*, *vend*, *trade*, *barter*, *market*, *retail* был сделан вывод, что наиболее нейтральное значение для этого синонимического ряда представлено в глаголе *sell* с ядерной семой «продавать». Остальные слова группы обладают компонентами значения, указывающими или на оттеночное, или на стилистическое различие.

В заключении, мы подтвердили, что по связи с идеографией компонентов лексических значений синонимического ряда доминанта является не чем иным как исходным словом. Понимание и знание подобных слов является базовым критерием знания и понимания языка и статуса носителя.

Осознавая, что синонимические ряды в сознании любого человека постоянно расширяются «по принципу незамкнутости, открытые системы, взаимодействующие со средой и получающие информацию, способны эволюционировать» [2, 4]. Подобные пути развития позволяют определить доминанту как условный минимум, обязательный для освоения любого языка.

Рассмотрев данные синонимические ряды, мы можем сделать следующие выводы:

Доминанта – носитель основного, нейтрального значения синонимического ряда.

Критерии выделения доминанты:

- наличие основного, нейтрального, четко выраженного значения;
- обладает наиболее частой употребительностью;
- имеет широкую сочетаемость.

На материале, отобранном для анализа, были отслежены внутриязыковые связи и взаимодействия, соотношение значений членов синонимического ряда. В каждой группе была выделена доминанта, являющаяся прототипом, вокруг которого варьировались значения других синонимов ряда. Все остальные смысловые и стилистические оттенки значения подчинены такому идентификатору. Поэтому можно считать доминанту опорным словом для образования синонимического ряда. Данное исследование поддерживает точку зрения таких лингвистов, как Ш. Балли и В.А. Гречко.

#### Список литературы

1. Белова Е.Е., Беляева А.А. Семантическая группа глаголов движения в английском языке  
Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков:

- сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (7-8 апреля 2022 года). Выпуск 6. Н. Новгород: Мининский университет, 2022. С.23-26.
2. Гураль С.К., Богданова О.Е. Синергетические аспекты лингвистического образования // Язык. Культура. Общение: сборник научных трудов. М., 2008. С. 298-308.
  3. Денисов Ю.Н., Шарандин А.Л. О месте синонимического ряда в классификационной модели русской лексики // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования. Тамбов, 2009. С. 104-106.
  4. Кривко И.П. Специфика синонимической аттракции в лексиконе индивида: синергетический подход: автореф. дис. канд. филол. наук. Курск, 2010.
  5. Литвинова Ю.А., Маклакова Е.А. Исследование лингвистической природы синонимии лексических единиц // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. Выпуск 1. Воронеж, 2020. С. 57-59.
  6. Цыганова В.Н. Синонимический ряд. (На материале глаголов современного русского языка) // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. Москва; Ленинград, 1966.
  7. Шарандин А.Л. Системная категоризация русского глагола. Тамбов, 2001.
  8. Cambridge online Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed: 25.01.2023).
  9. Merriam-Webster online dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/malodorous> (accessed: 25.01.2023).
  10. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (accessed: 25.01.2023).

УДК 811.111'37

## СЛУЧАИ МОДИФИКАЦИИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

**Т. В. Градская**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье представлены ключевые результаты анализа лексико-синтаксических модификаций ряда английских фразеологизмов со структурой предложения. Проблема адекватного восприятия иноязычных высказываний особенно остра, когда последние содержат в своей лексической структуре фразеологизмы, передающие смысл имплицитно. Исследование коммуникативных функций отобранных английских фразеологизмов проводилось в рамках лексической семантики с использованием методов компонентного и контекстуального анализов устойчивых лексических единиц с образной семантикой.

**Ключевые слова:** фразеологизмы (идиомы, пословицы), семантика, модификации, контекст, лексическая структура.

## CASES OF MODIFICATION OF ENGLISH PHRASEOLOGISMS

**T. V. Gradskaaya**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The present paper provides the key results of analysis of the main types of lexico-syntactic modifications of a number of English phraseologisms with a sentence structure. The



problem of the adequate perception of utterances (in a language that is not your native one) containing phraseologisms is especially acute when the latter's semantics is not transparent. The research into communicative functions of the phraseologisms under analysis is conducted in the field of lexical semantics by means of componential and contextual analyses of lexical items with figurative semantics.

**Keywords:** phraseologisms (idioms, proverbs), semantics, modifications, context, lexical structure.

Выбор фразеологизмов в качестве объекта лингвистического исследования всегда аутуален в силу частотности их употребления в речи и значимости в системе языка, что подтверждается и тезисом Светланы Григорьевны Тер-Минасовой: «Языковое общение и реализация двух основных функций языка – сообщения и каузации – обусловлены взаимодействием свободных и связанных языковых единиц, причем, связанные, устойчивые комплексы, воспроизводимые в речи в готовом виде, преобладают во всех функциональных стилях» [1, с. 201].

Объект нашего исследования – английские фразеологизмы со структурой предложения, отобранные с учетом степени частотности их употребления в речи носителями языка. Предмет исследования – изучение контекстуальной реализации модифицированных словарных фразеологических единиц (ФЕ) современного английского языка для реализации ими трех функций – сообщения, воздействия на адресата и выражения спонтанной реакции на сказанное собеседником. Практическая ценность проведенного исследования – в том, что его результаты могут оказать помощь студентам как языковых, так и неязыковых вузов звучать естественнее при использовании в своей речи фразеологизмов посредством разграничения словарных единиц и речевых высказываний. Обратимся к конкретным результатам проведенного нами исследования.

Фразеологизм *Many a slip* (= *Ббушка надвое сказала*) – усеченный вариант английской пословицы *There's many a slip between a cup and the lip*. Значение – ‘many things can go wrong, nothing is certain until it has happened’ [5, p. 321]. А: My spies tell me that you're going to be the next President of our Rotary'. В: “*Many a slip*”, said Chris as he lowered his glass [2, p. 20]. Как правило, в речи произносится лишь первая часть фразеологизма. Примеры такого рода составляют большинство случаев контекстуальной реализации.

*Bad news travels fast* = *Слухами земля полнится*. Значение – ‘people have a tendency to circulate bad news more rapidly than good’ [6, p. 11]. It's a small town. *Word travels fast* [4, p. 203]. Имеет место замена субстантива news в синтаксической позиции подлежащего на контекстуальный синоним word.

*There is no smoke without fire* = *Нет дыма без огня*. Значение – ‘there's always some reason for a rumour’ [5, p. 322]. А: Who would have thought that the old -? В: *No smoke without fire*, they'll be whispering in the corridors of the law courts ...” [4, p. 228]. В речи опускается предикат-сказуемое.

*Home, James!* = *Извозчик, гони лошадей!* Значение – ‘used as a humorous way of exhorting the driver of a vehicle to drive home quickly’ [5, p. 178]. В данном

случае – двойной эллипсис: опускается как предикат-сказуемое, так и вторая часть фразеологизма *and don't spare the horses!*

*The coast is clear* = *Путь свободен*. Значение – ‘there is no danger of being observed or caught’ [5, p. 69]. As they drove away, he sent a text to Vic. *All was clear* [4, p. 124]: имеет место переключение на прошедший контекст и использование лексической замены.

*(It is) The last straw (that) breaks the camel's back* = *Последняя капля, переполняющая чашу терпения*. Значение – ‘eventually even a tiny additional burden, problem will bring about disaster’ [6, p. 176]. Donovan became more obsessed with his work ... but I think *the final straw was* their daughter, Judy didn't want her educated around here [4, p. 170]. Идиома *The last/final straw* претерпевает грамматическую трансформацию – налицо редукция пословицы.

Редукция пословицы наблюдается и в идиоматическом выражении *A new broom* ‘a person newly appointed to a position is bound to make changes’ [5, p. 46]. *A new broom sweeps clean* = *Новая метла метет по-новому*. Значение – ‘a person newly appointed to a position is bound to make changes’ [6, p. 224]. По мнению британских лингвистов Линды и Роджера Флэвел, пословицы «могут стать идиомами и наоборот» (перевод мой. – Т.Г.) [3, p. 284]. В данном случае налицо иного рода модификация, т.к при использовании идиоматической фразы вместо пословицы, по сути в данном контексте последняя превращается в эвфемизм, который позволяет говорящему в образной форме избежать названия конкретных имей (как одушевленных, так и неодушевленных).

Итак, согласно ключевым результатам проведенного нами исследования, в коммуникативном синтаксисе большая часть фразеологизмов подвержена модификациям – исходные словарные версии преобразовываются во фразеологические варианты, свойственные разговорной речи. Последние, как правило, имеют эллиптическую структуру; в регистре неофициального общения модификация исходных словарных ФЕ также достигается посредством лексической замены, использования грамматической формы прошедшего времени вместо настоящего, использования идиоматической фразы вместо воспроизведения целого фразеологизма. В современном английском языке основная функция языка – сообщение информации – реализуется фразеологизмами в значительно меньшей степени, нежели функция воздействия на адресата и выражение спонтанной реакции на сказанное собеседником.

#### Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2000. 352 с.
2. Archer J. Cat O'Nine Tales. London: Pan Macmillan Ltd., 2006. 255 p.
3. Flavell L& R. Dictionary of idioms and their origins. London: Kyle Books, 2011. 343 p.
4. Grisham J. The Gray Mountain, New York: Random House LLC., 2014. 368p.
5. Oxford Dictionary of English Idioms /ed. by John Ayto. Oxford: Oxford University Press, 2010. 408 p.
6. Oxford Dictionary of Proverbs /ed. by Jennifer Speake. Oxford: Oxford University Press, 2015. 383 p.

## НЕКОТОРЫЕ РАЗЛИЧИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**А. А. Жаворонкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**Е. В. Терентьева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье поднимается проблема несоответствия фразовых глаголов в британском и американском вариантах английского языка. Авторами статьи описаны и проанализированы примеры употребления фразовых глаголов в американских и британских СМИ. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что значение одного и того же фразового глагола может отличаться в зависимости от варианта английского языка.

**Ключевые слова:** фразовый глагол, фразеологическая единица, лингвистика, американский вариант английского языка, британский вариант английского языка, СМИ.

## SOME DIFFERENCES BETWEEN PHRASAL VERBS IN BRITISH AND AMERICAN ENGLISH

**A. A. Zhavoronkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. V. Terenteva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article raises the problem of the discrepancy between phrasal verbs in British and American English. The authors of the article present and analyze the use of phrasal verbs in American and British media. The material presented allows us to conclude that the meaning of the same phrasal verb may differ depending on the variant of the English language.

**Keywords:** phrasal verb, phraseological unit, linguistics, American English, British English, social media.

Фразовый глагол – это устойчивый оборот, который воспроизводится в речи подобно слову и состоит из глагола и послелога: препозиционной частицы (предлога) или адвербиальной частицы (наречия), или обеих (препозиционной и адвербиальной) частиц [1]. Данная группа глаголов представляет собой уникальный, обширный, наименее изученный раздел лексики английского языка, который чаще всего используется именно в повседневной разговорной речи. Фразовые глаголы выражают характер действия, переход из одного состояния в другое, побуждение к действию и так далее, но во всех случаях действие обозначается значением, заключенным в самом глаголе, которое не меняется. Они встречаются в разговоре чаще, чем

их эквиваленты, выраженные обычным глаголом, из-за их большей эмоциональной наполненности.

Различия в лексической, фонетической и синтаксической системах английского языка в Америке (American English) и английского языка в Великобритании (British English) на протяжении долгого времени являлись предметом обсуждения. До сих пор не существует единого мнения по поводу того, возможно ли считать американский английский самостоятельным языком, в процессе исторического формирования окончательно обособившимся от английского языка в Великобритании, или это два варианта одного и того же языка.

Как доказывают многочисленные исследования на данную тему, в британском и американском английском языке содержится немало различий в лексических единицах, которые обусловлены заимствованиями в американском варианте языка из языков индейцев. Различия в использовании фразовых глаголов могут быть выделены в отдельные группы.

**Во-первых**, когда фразовый глагол употребляется и в британском, и в американском варианте английского языка в близком значении, но различается либо по послелогу, либо по глаголу, либо и по тому и по-другому. Таким образом, данная группа включает в себе три подгруппы.

1) Фразовые глаголы, различающиеся послелогом. Классическим примером различного восприятия одного и того же процесса, выражаемого фразовым глаголом в британском и американском английском, является глагол fill in (в британском варианте) и его аналог fill out (в американском варианте), обозначающий заполнение анкеты. С. Линднер дает объяснение данной концептуальной схеме, рассматривая ее как содержащую либо in-путь, либо out-путь, т.е. заполнение регистрационной формы предполагает как выдачу информации в дополнение к уже содержащейся (out), так одновременно и помещение букв в пустые пространства бланка (in) [2]. В статье “How Long Does It Take to Get a Passport?” американского еженедельного журнала “Time” глагол fill out употребляется восемь раз: “If you don’t have your old passport, you’ll have to treat a passport renewal like a first-time passport application, **filling out** the DS-11 form and going in-person to a passport acceptance facility”; “And to make the process go as smoothly as possible, you’ll need a pretty substantial list of documents **filled out** and ready to go”; “You can print out a PDF and **fill out** the FAFSA on paper” [3]. Фразовый глагол fill in употребляется в ежедневной британской газете “The Guardian”: “Some chemists wrongly telling women they must **fill in** form to access emergency contraception” [6].

В данную подгруппу входят глаголы to sack out (в британском варианте) и to sack in (в американском варианте), т.е. уснуть (to go to sleep). Концептуальная схема данных фразовых глаголов тоже имеет пути in и out. И в то время, как для американцев значимым оказывается нахождение вне состояния бодрствования, англичане рассматривают подобное состояние, как пребывание внутри ментального пространства сна. Другими словами, пример показывает

о различии в постановке акцентов при выражении одного и того же понятия, что отражается в передаче его различными языковыми средствами.

К фразовым глаголам, имеющим один и тот же глагол в британском и американском вариантах, относятся to get by (ср. с британским to get off) – обойтись; to hang around (ср. с британским to hang about) – болтаться без дела.

2) Фразовые глаголы, различающиеся глаголом. В британской газете “The Independent” автор пишет: “Eddie and May did not know they shared until they'd already started **fooling around** at high school” [7]. To fool around имеет значение “валять дурака; слоняться без дела”, в то время как в американском варианте данный фразовый глагол будет выглядеть иначе: to futz around. Пример: “We're too busy **to futz around** at the dumbbell rack or run 80 lonely miles a week” [4]. Кроме того, примерами являются глаголы to flip on (в американском варианте) и to flick on (в британском варианте), обладающие значением «включать свет».

3) Фразовые глаголы, отличающиеся и по глаголу, и по послелогу. В британском английском фразовому глаголу bug out со значением «быстро уйти» соответствует глагол make off. “How to make the Internet **bug out**” [8]; “Police are looking for four men who **made off** in her £7,000 Vauxhall Astra Sri” [5].

**Во-вторых**, важно заметить, что в американском и британском вариантах существует ряд определенных различий, которые сводятся к расхождениям в употреблении фразовых глаголов в зависимости от культурной и социально-исторической специфики американской и британской нации.

Так, в британском варианте преобладают глаголы, имеющие в дефиниции определения: boring, hurt, badly, unsuccessfully, annoyed, tired, argue. В британских СМИ употребляются: be cheesed off – to be bored, annoyed or disappointed with something, finish off – to make someone feel very tired, weak or unhappy, so that they are unable to continue what they were doing, bugger up – to spoil something or do it very badly.

Можно сделать определенный вывод о негативной коннотации представленных фразовых глаголов и присутствия в них таких элементов значения, как «скука, печаль, тоска, неудача». Что отчасти объясняется пессимистическим отношением британцев к окружающей действительности, в частности, к своему успеху. Американцы же, в отличие от британцев, исторически считаются нацией, настроенной на достижение цели, победу и лидерство, в том числе и в бизнесе.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод, что в американском и британском вариантах существует ряд определенных различий, которые сводятся к расхождениям в употреблении фразовых глаголов в зависимости от культурной и социально-исторической специфики американской и британской нации.

#### Список литературы

1. Англо-русский словарь Cambridge Dictionary. URL: <https://goo.su/8Ydz> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Линднер С. То, что движется вверх (up), не обязательно может следовать вниз (down): сопоставление in и out // Исследования по семантике предлогов. М.: Русские словари, 2000. С. 55-82.

3. Gottfried S. How long does it take to get a passport? Here's what you need to know // Time. URL: <https://time.com/5133988/how-long-does-it-take-to-get-a-passport/> (accessed: 21.12.2022).
4. Gregory S. Lift, Squat, Repeat: Inside the Crossfit Cult // Time. URL: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2162262,00.html> (accessed: 21.12.2022).
5. Johnston N. Woman stabbed in the legs as she fought off carjackers in Birmingham // The Times. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/woman-stabbed-in-the-legs-as-she-fought-off-carjackers-in-birmingham-8ftgwcb3j> (accessed: 21.12.2022).
6. Scully R.P. Some chemists wrongly telling women they must fill in form to access emergency contraception // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/society/2020/apr/09/some-chemists-wrongly-telling-women-they-must-fill-in-form-to-access-emergency-contraception> (accessed: 26.12.2022).
7. Taylor P. Fool For Love, Apollo Theatre, London // Independent. URL: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/reviews/fool-for-love-apollo-theatre-london-6097756.html> (accessed: 21.12.2022)
8. Weingarten G. How to make the Internet bug out // The Washington Post. URL: [https://www.washingtonpost.com/lifestyle/magazine/how-to-make-the-internet-bug-out/2019/02/08/fd52af3c-1fdc-11e9-8b59-0a28f2191131\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/lifestyle/magazine/how-to-make-the-internet-bug-out/2019/02/08/fd52af3c-1fdc-11e9-8b59-0a28f2191131_story.html) (accessed: 21.12.2022).

УДК 811

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОЛОРОНИМОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

**М. В. Зимина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**К. И. Калякина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье приводятся английские фразеологизмы с колоронимом, также рассматривается символика цвета в контексте ее влияния на семантику фразеологизма. Одними из наиболее частотных в составе фразеологизмов являются желтый, зеленый и розовый цвета.

**Ключевые слова:** фразеологизм, символика цвета, менталитет, цветообозначение.

## SEMANTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COLORONYM (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH)

**M. V. Zimina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**K. I. Kalyakina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article provides English phraseological units with a color component, and also considers the symbolism of color in the context of its influence on the semantics of the

phraseological unit. The most common colors used in phraseological units are yellow, green and pink colours.

**Keywords:** phraseological unit, color symbolism, mentality, color designation.

Национально-культурные составляющие когнитивной системы определённой нации наиболее красочно отражаются во фразеологии. Фразеологизм – «это лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [11, с. 338]. Фразеологизмы – отражение культуры и национального менталитета [9, с. 153]. Кунин А.В. считает, что «фразеологические единицы являются художественной частью языка, как правило, необходимой для придания устной и письменной речи некоторой окраски и эмоциональности» [8, с. 123]. Именно поэтому фразеологизмы вызывают неизменный интерес исследователей [1, 2, 6]. Рассмотрим семантику цветообозначений в английской культуре. Словарь английского языка и культуры [LDELС] приводит следующие данные.

В Англии красный цвет ассоциируется с опасностью, яростью, любовью и страстью. Синий цвет символизирует доброту, верность, королевскую власть, страх, уныние и грусть. Зелёный цвет символизирует спокойствие, тепло, растительность, неопытность и ревность. Белый символизирует чистоту, невинность, добродетель, страх, испуг, волнение. Черный символизирует негативные эмоции, несчастье. Желтый производит теплое и приятное впечатление, но также означает трусливость и робость [12]. Использование колоронимов в составе фразеологизмов позволяет ярко и образно отразить особенности культуры и менталитета английского народа. Цвет порождает разнообразные чувства и эмоции. Эмпирическим материалом послужили 60 фразеологических единиц с колоронимами, взятые из англо-русского фразеологического словаря А.В. Кунина методом сплошной выборки. Выяснилось, что одними из наиболее частотных в составе фразеологизмов являются желтый (24 %), зеленый (22 %) и розовый (21 %) цвета. Ниже приведём исследуемые фразеологизмы с цветовым компонентом в порядке убывания частотности.

**Желтый.** В английской культуре желтый цвет является цветом предательства и имеет скорее негативные коннотации. Весьма любопытно выражение *yellow dog*, которое означает «подлый, низкий». А если смотреть сквозь призму профсоюзов, то выражение переводится как «антирабочий, выступающий против профсоюзов». Фразеологизм *to have a yellow streak* используется, чтобы назвать кого-либо трусливым человеком, а *to have a yellow belly* носители языка говорят, когда речь идет о робком человеке.

**Зеленый.** Исследуя происхождение идиомы *green-eyed monster*, которая переводится как «ревность», можно предположить, что данное выражение есть ничто иное как отсылка ко временам инквизиции, когда сжигались на костре так называемые ведьмы – красивые девушки, которые были преимущественно рыжеволосые и зеленоглазые. Когда человеку нездоровится, его кожа

приобретает болезненный бледный оттенок. В России говорят: «ты весь позеленел», а носители английского языка говорят *you're green about the gills*, что значит то же самое, что и в русском языке: «выглядеть болезненно».

**Розовый.** Английская идиома *to be in the pink* означает «быть в форме, в расцвете сил». В русском языке также есть аналог, однако он употребляется больше к младенцам, когда их называют розовощеками, что является признаком здоровья. Идиома *to see pink elephants* («строить воздушные замки») выражает оттенок пренебрежения, т.к. чаще всего употребляется в отношении инфантильных людей. Значение идиомы *pink slip* («получить уведомление об увольнении») связано с тем, что данное уведомление делается на листке бумаги розового цвета.

Таким образом, колоронимы в составе фразеологизмов способствуют образному отражению культуры и менталитета английского народа. Выбор цвета зависит от таких факторов, как история народа, их фигурального или визуального представления того или иного образа [3-5]. Кроме того, использование фразеологизмов с колоронимами в процессе обучения английскому языку повышает мотивацию учащихся, способствует расширению их лингвострановедческого кругозора [7, 10, 13].

#### Список литературы

1. Белова Е.Е., Косарева А.Е. Топонимы в английской фразеологии// Иностраный язык в сфере профессиональной коммуникации: инновации, проблемы и перспективы: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. 2019. С. 21-26.
2. Гаврикова Ю.А., Козлова Л.В. Некоторые структурные особенности фразеологизмов с компонентом-зоонимом в английском языке // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции / отв. редактор: И.Б. Гецкина. 2018. С. 101-108.
3. Зимина М.В. Визуальное представление образов Beauty, Home, Freedom, Friendship, Tolergance американцами//Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. редактор: И.Б. Гецкина. 2014. С. 37-40.
4. Зимина М.В. Ассоциативный эксперимент как один из методов исследования концепта // Язык и языковое образование в современном мире: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Е. Беловой. 2016. С. 48-49.
5. Зимина М.В. Возможности конструирования содержания концепта средствами разных модальностей (обобщение экспериментального исследования содержания концепта Beauty) // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2017. № 3-4. С. 65-68.
6. Зимина М.В., Калякина К.И. К вопросу о фразеологизмах с компонентом «цвет» // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Нижний Новгород, 2022. С. 48-50.
7. Зимина М.В., Люляева Н.А. Развитие аудитивных, артикуляционных, ритмико-интонационных навыков на занятиях иностранным языком // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 63-69.
8. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. 3-е изд. М.: Изд-во Международные отношения, 2014. С. 123-127.
9. Лаенко Л.В. От семантики цвета к социальной семантике языка (на материале английских и русских прилагательных, обозначающих цвет). Саратов: Мир, 2008. 269 с.



10. Ляшенко М.С., Даричева М.В. Мультикультурный аспект преподавания английского языка посредством социальных сайтов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 173-182.
11. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. 1976. 624 с.
12. Longman Dictionary of English Language and Culture. Pearson. 2005. 1620 p.
13. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P 6.

УДК 811.111.2'42:27

## **СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ НА ПРИМЕРЕ ПАСТЫРСКИХ ПОСЛАНИЙ**

**К. О. Иванова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. А. Попова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В данной статье рассматривается пример текста послания с точки зрения его стилистических особенностей в контексте современной англоязычной религиозной публицистики. В статье анализируется не только особая структура послания, но и наличие в нем специализированной религиозной лексики, грамматические и синтаксические особенности, а также аллюзии и реминисценции текста пастырского послания на другие религиозные тексты, в частности – Священное Писание.

**Ключевые слова:** жанр, религиозная публицистика, послание, пастырское послание, Англиканская церковь.

## **STYLISTIC FEATURES OF MODERN ENGLISH RELIGIOUS JOURNALISM ON THE EXAMPLE OF PASTORAL MESSAGES**

**K. O. Ivanova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. A. Popova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article considers an example of the text of the epistle from the point of view of its stylistic features in the context of modern English-language religious journalism. The article analyzes not only the special structure of the message, but also the presence of specialized religious vocabulary in it, grammatical and syntactic peculiarities, as well as allusions and reminiscences of the text of the pastoral epistle to other religious texts, in particular, the Holy Scripture.

**Keywords:** genre, religious journalism, epistle, pastoral message, Anglican Church.

Послания – это письма на духовные темы с практическими наставлениями или поздравлениями. В рамках религиозного дискурса послание – это привычная форма приветствия, поздравления или обращения главы церкви (например, патриарха или архиепископа) к своей пастве [7, с. 203]. Композиция послания состоит из обращения с указанием адресата и адресанта, благодарения с упоминанием темы послания, духовного наставления и практических рекомендаций, заключения с указаниями, пожеланиями и благословениями, а также послания могут содержать просьбы о молитве [3, с. 250]. Обязательным структурным элементом является подпись с полным именованием церковного титула и достоинства автора послания [1, с. 100; 2, с. 44].

В качестве примера текста жанра послания в данной статье рассматривается совместное экуменическое послание трех руководителей религиозных организаций – Вселенского Патриарха Варфоломея, Папы Франциска Римского и Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби – о защите творения («A Joint Message For the Protection of Creation») [8], опубликованное 1 сентября 2021 года. Послание начинается с молитвы, которая связана с последствиями глобальной пандемии, с чего и начинается послание: «For more than a year, we have all experienced the devastating effects of a global pandemic – all of us, whether poor or wealthy, weak or strong». Структурно послание состоит из четырех основных частей: вступление с обозначенной целью послания и его ключевой информацией, часть о важности устойчивого развития, часть о воздействии на людей, живущих в бедности, и итоговая часть о необходимости сотрудничества с заключением послания [4].

Помимо идеи необходимости всеобщего единения, выраженной в начале, во введении авторы напоминают, что сентябрь – это сезон творения, то есть возможность молиться и заботиться о Божьем творении, также они побуждают верующих к молитве о мировых лидерах. Таким образом, в первой части послания обозначаются две ключевые для института церкви идеи – единения и приношения жертв (самопожертвования). Чтобы подчеркнуть идею единения с верующими, с прихожанами церквей, авторы послания используют формы личного местоимения «we», а также обобщающие местоимения: «we have all experienced», «all of us, whether poor or wealthy», «no one is safe until everyone is safe», «our planet, we pray for them», «given us» и так далее. Также тема единения и жертвования эксплицируется с помощью модальных глаголов долженствования – must и have to: «we must choose to live differently; we must choose life», «we have to face». В качестве прецедентной опоры для своего послания авторы используют аллюзии на Священное Писание или прямое его цитирование: «Choose life, so that you and your children might live» (Deuteronomy 30:19). Что касается специфической религиозной лексики, то в тексте вступления можно найти следующие примеры: God mandates, Deuteronomy, Christians, the Season of Creation, God's creation, our Churches. Также в данном фрагменте послания были использованы следующие средства выразительности: лексический повтор («no one is safe until everyone is safe», «our actions really do affect one another, and that what we do today affects»), гипербола («the

devastating effects of a global pandemic»), синекдоха («all of us, whether poor or wealthy, weak or strong»), метафора («May we not waste this moment», «the cry of the earth»), эпитет («meaningful sacrifices»).

Вторая часть послания посвящена важности устойчивого развития («The Importance of Sustainability»), в которой подчеркивается идея не только индивидуальной, но и коллективной ответственности за Божье творение несмотря на то, что человечество максимизирует собственные интересы за счет будущих поколений, концентрируясь на собственном богатстве. Таким образом, идеи единства и жертвования, затронутые в первой части послания, повторяются здесь, перерастая в идею защиты Божьего мира путем покаяния и справедливости. Идея коллективной ответственности и единства выражается при помощи форм личного местоимения «we», а также обобщающих местоимений и прилагательных: «In our common Christian tradition», «we see in the moment», «collective responsibility», «our common home», «invite us to adopt», «we must pursue generosity and fairness in the ways that we live» и так далее. Подобно предыдущему отрывку, здесь авторы также используют модальный глагол *must* как атрибут влияния на верующих («we must pursue generosity and fairness»), а также, в некоторых моментах, чтобы минимизировать ощущение этого давления, выражают его с помощью конструкции «to have an opportunity to do something» («we have an opportunity to repent, to turn around in resolve»). В отрывке присутствуют прямые отсылки к Священному Писанию («the Scriptures and the Saints provide illuminating perspectives», «In the New Testament, we read of the rich and foolish man»), а также реминисценции на Евангелие от Луки («In the New Testament, we read of the rich and foolish man who stores great wealth of grain while forgetting about his finite end (Lk 12.13–21)»), Евангелие от Матфея («<...> instead of building on rock for our common home to withstand storms (Mt 7.24–27)») и Книгу Бытия («We are already witnessing the consequences of our refusal to protect and preserve it (Gn 2.15)») с целью провести параллели библейских историй с современными реалиями и предостеречь верующих, показав, что может быть при непослушании. Поскольку в данной части послания присутствует большее количество упоминаний священных текстов, словарь специализированной религиозной лексики также расширяется: *the Scriptures, the Saints, our God-given endowment, the New Testament, the prodigal son, to repent, Genesis*. В качестве средств выразительности во втором отрывке послания были использованы следующие: эпитеты («illuminating perspectives», «accumulating unrestrained wealth», «selfish gain»), гипербола («The concept of stewardship <...> presents a vital starting-point»), метафоры («the bounty of nature»), олицетворение («Nature is resilient, yet delicate»).

Следующая часть послания посвящена рассказу о влиянии на людей, живущих в бедности («The Impact on People Living with Poverty»). Здесь авторы послания переходят к разговору о климатических проблемах, обвиняя в них человечество. Экспликация чувства вины прихожан осуществляется с помощью следующих лексических конструкций и предложений: «the inevitable consequences of our actions», «Today, we are paying the price», «Tomorrow could

be worse» и так далее. Также стоит отметить, что текст, подобно предыдущим частям, написан от первого лица множественного числа, а также все действия описываются в настоящем времени, что, посредством вовлечения читателей в текст, усиливает влияние на верующих и направлено на то, чтобы они испытывали чувства вины и раскаяния («We stand before a harsh justice», «We repent of our generation's sins»). В качестве средств выразительности в данной части послания представлены следующие: эпитеты («a harsh justice», «a profound injustice», «catastrophic consequences», «a God of justice», «an immediate and urgent matter of survival», «committed prayer and dedicated action»), метафоры («the inevitable consequences», «we have greedily consumed more of the earth's resources than the planet can endure», «a God if justice <...> creates every person in God's image», «we are paying the price»), гипербола («devastating injustice», «with great force and at great human cost»).

Заключительная часть послания посвящена идее единения и сотрудничества («The Imperative of Cooperation»). Авторы указывают на слабость человечества, поскольку после многих кризисов, с которыми ему пришлось столкнуться (в том числе, пандемия), люди окончательно поняли, что не могут все контролировать. Однако, говоря не только от своего имени, но от лица всех верующих, посредством использования местоимения «we», авторы не перекладывают ответственность на других, разделяя ее («Over the course of the pandemic, we have learned how vulnerable we are»). В этой части еще раз подчеркивается идея необходимости единения всех людей для построения мирового будущего – «Together we can choose to act with love, justice and mercy». Повествование ведется от первого лица множественного числа, включая личные и обобщающие местоимения («We must acknowledge», «These crises present us with a choice»). Среди средств выразительности в этой части текста можно обнаружить: метафору («Our social systems frayed»), эпитеты («a unique position», «a very different world», «a fairer and fulfilling society»).

В заключительной части послания авторы впервые идентифицируют себя, говоря о том, что составителей послания трое: «This is the first time that the three of us feel compelled». Но при этом, идея единения, единства не пропадает, проходя в тексте послания с начала и до конца – «Together, on behalf of our communities, we appeal to the heart and mind of every Christian». Интересно, что здесь авторы возвращаются к одной из первых мыслей послания о встрече лидеров государств, вновь упоминая, что верующие должны молиться за них и за мир в целом: «Again, we recall Scripture: 'choose life, so that you and your children may live' (Dt 30:19)», то есть, данное послание имеет кольцевую композицию. Идея единства также выражается здесь при помощи личных и обобщающих местоимений («All of us—whoever and wherever we are», «Together, on behalf of our communities, we appeal to the heart and mind of every Christian»). В заключительном абзаце суммируются ключевые идеи послания – забота о Божьем творении – это критический момент, который в первую очередь должен волновать верующих, поскольку от него зависит будущее («Caring for God's creation is a spiritual commission requiring a response

of commitment»)). Послание завершается подписями трех руководителей, что также является отличительной особенностью посланий.

Таким образом, жанровые требования и стилистические особенности, перечисленные в тексте, характерны для текстов посланий. К таковым, например, относится особая структура послания, содержащая духовные наставления и практические рекомендации, заключения с указаниями, пожеланиями и благословениями, а также просьбы о молитве [5, с. 144]. Рассказ в послании ведется от первого лица множественного числа – формы «we», что является одним из средств влияния на верующих с целью продвижения идеи единения и жертвования. Для посланий характерны сложные предложения, наполненные тропами, в особенности эпитетами и метафорами [6, с. 100]. В текстах посланий можно наблюдать наличие религиозной лексики, однако, все лексические единицы понятны для верующих и прихожан Англиканской Церкви.

#### Список литературы

1. Бугаева И.В. Особенности жанра послания в церковных СМИ // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: Ответственный редактор А.Г. Пастухов, Орел, 26-27 февраля 2005. Орел: ОГИК, 2005. С. 95-101.
2. Милетова Е.В. Структурные особенности терминов сферы религии (на материале английского языка) // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2019. № 1. С. 43-46.
3. Плисов Е.В. Теолингвистическое направление в современном языкознании // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2019. № 48. С. 248-253.
4. Плисов Е.В., Оладышкина А.А. Аксиологический потенциал текстов религиозной публицистики (на материале австрийских статей, посвященных новой коронавирусной инфекции) // Церковь и пандемия: сборник статей по материалам всероссийского круглого стола. Н. Новгород: Нижегородская духовная семинария, 2021. С. 151-159.
5. Сорокина Л.С. Методы речевого воздействия в публицистических текстах по религиозной тематике на материале французского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-1 (59). С. 142-144.
6. Фёдоров В.В. Жанровый подход в описании современной английской публицистики // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 16. С. 99-107.
7. Шляхова Н.А. Основные черты современного религиозного (православного) дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12 (42), ч. 1. С. 202-204.
8. Экуменическое послание трех руководителей религиозных организаций – Вселенского Патриарха Варфоломея, Папы Франциска Римского и Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби – о защите творения «A Joint Message For the Protection of Creation». URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/sites/abc/files/2021-09/Joint%20Statement%20on%20the%20Environment.pdf> (дата обращения: 18.12.2022).

## ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИКИ КРАЙНОСТИ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**А. М. Ключина**

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о возможности лингвистического изучения семантики крайности. Для составления представления о крайности в статье представлен теоретико-аналитический обзор научных работ по разнообразным сферам: философии, социологии, психологии, культурологии, филологии. Определены термины-понятия для конкретизации аспектов изучения: понятийная категория крайность и семантическая категория крайность. Обоснованы факторы, обуславливающие настоятельную необходимость исследования вопроса определения семантики крайности. Установлено, что семантическая категория крайность представляет языковую интерпретацию соответствующей понятийной категории и отражает значение чрезмерного, крайнего проявления чего-либо. Отмечено, что средства передачи семантики крайности иерархически организованы и представлены на разных уровнях языка. Доказано, что крайность является лингвокультурно-маркированным понятием, обозначающим одну из характерных черт русского народа. Изучение семантики крайности представляется актуальной лингвистической проблемой, имеющей широкие перспективы.

**Ключевые слова:** крайность, семантика крайности, понятийная категория, семантическая категория.

## THE STUDY OF THE SEMANTICS OF EXTREME AS A LINGUISTIC PROBLEM

**A. M. Klyushina**

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

**Abstract.** The article discusses the possibility of linguistic study of the semantics of extreme. To form an idea of extreme, the article presents a theoretical and analytical review of scientific works in various fields: philosophy, sociology, psychology, cultural studies, philology. The terms-concepts for specifying aspects of the study are defined: the conceptual category extreme and the semantic category extreme. The factors that determine the urgent need to study the issue of determining the semantics of extreme are substantiated. It is established that the semantic category extreme represents the linguistic interpretation of the corresponding conceptual category and reflects the meaning of the excessive, extreme manifestation of something. It is noted that the means of transmitting the semantics of extreme are hierarchically organized and presented at different levels of language. It is proved that extreme is a linguacultural concept denoting one of the characteristic features of the Russian people. The study of the semantics of the extreme seems to be an urgent linguistic problem with broad prospects.

**Keywords:** extreme, the semantics of extreme, conceptual category, semantic category.

Цель статьи заключается в попытке обосновать важность лингвистического изучения семантики крайности и показать возможные направления её исследования. Для реализации поставленной цели представим

теоретико-аналитический обзор научных работ по философии, социологии, психологии, культурологии, филологии для составления представления о крайности – неотъемлемого признака мира человека. В настоящей работе крайность понимается как чрезмерное проявление чего-нибудь; о лексикографическом портрете лексемы *крайность* см. [22, 27].

Представим термины-понятия для конкретизации аспектов изучения:

- понятийная категория *крайность* отражает представления человека о чрезмерном проявлении чего-либо;
- семантическая категория *крайность* представляет языковую интерпретацию соответствующей понятийной категории и отражает значение чрезмерного проявления чего-либо.

Учеными не раз высказывалось мнение о том, что в основе каждого отдельного языка лежит иерархически упорядоченная система смыслов, которая является единой, универсальной для всех существующих языков. Такую систему смыслов Ю. Л. Воротников называет «смысловым каркасом» или «логическим каркасом» [9, с. 10-11]. Исследователь отмечает, что с этой точки зрения мыслительное содержание является общим и лежит в основе всех языков.

На протяжении нескольких веков в языкознании предпринимаются попытки проанализировать и описать понятийный / мыслительный / смысловой каркас языка. Однако ученые немного по-разному понимают суть исследуемого явления. Представим некоторые точки зрения.

О. Есперсен под понятийными категориями понимает внеязыковые категории, которые являются универсальными, применимыми ко всем языкам, но редко выражаемыми в этих языках ясным и недвусмысленным образом [13, с. 57-58]. И. И. Мещанинов отмечает, что понятийные категории являются категориями сознания, в том или ином виде выражающимися в языке, и могут выступать в морфологии, лексике, синтаксисе [36]. Проанализировав работы ученых, С. Е. Яхонтов заключает, что понятийные категории лежат за пределами языка и принадлежат сознанию или реальному миру [58, с. 133-137].

Ю. Л. Воротников предлагает подробный экскурс в историю изучения смыслового строя русского языка. Ученый полагает, что принцип выделения таких универсальных категорий, как семантические / мыслительные / понятийные / когнитивные / нозматические / общечеловеческие категории не является сугубо лингвистическим по той причине, что эти категории присутствуют не столько в языке, сколько вне его, во внеязыковом мире, в нашем сознании о мире. Исследователь приходит к выводу, что такие категории являются категориями мышления, которые находят воплощение в языковой форме [9, с. 18].

Понимание семантических категорий А. В. Бондарко близко понятийным категориям в трактовке О. Есперсена и И. И. Мещанинова. Кроме того, эти термины иногда синонимичны и взаимозаменяемы в работах А. В. Бондарко, см.: [3, с. 5]; [4, с. 318]; [5, с. 23]; [6, с. 57]. Исследователь описывает функционально-семантические поля, под которыми понимает сложные

содержательно-формальные единства, планом содержания которых являются семантические категории, а планом выражения – система разноуровневых языковых единиц, объединенных общностью семантических функций. Семантические категории в концепции А. В. Бондарко представляют собой универсальные надязыковые системы, получающие разную системно-языковую и речевую интерпретацию в разных языках [5, с. 22].

А. В. Бондарко выделяет два пути определения смысловых категорий. Первый путь «извне языка» направлен от универсальных общечеловеческих смыслов. Второй путь «изнутри языка» проявляется от конкретных содержательных элементов высказывания. По мнению исследователя, оба пути находятся в постоянном взаимодействии [5, с. 22]. Ю. Л. Воротников отмечает, что внеязыковой аспект выделения семантических категорий подкрепляется конкретными языковыми фактами, что позволяет избегать некоторой субъективности и произвольности [9, с. 19].

Совокупность разных факторов обусловила настоятельную необходимость исследования вопроса определения семантики крайности. Перечислим некоторые из этих факторов.

Не существует специальных работ, посвященных изучению семантики крайности, она выступает лишь попутным предметом исследования в некоторых лингвистических работах: диссертации Е. А. Стародумовой «Акцентирующие частицы в современном русском литературном языке» [47], монографии Т. М. Николаевой «Семантика акцентного выделения» [37], монографии Е. П. Иванян «Семантика умолчания и средства ее выражения в русском языке» [17] и работах учеников ее научной школы Л. А. Горшковой [10] и И. В. Бровкиной [7], выполненных на материале неопределенных местоимений и др.

Крайность как объект русской лингвокультуры рассматривается в работах А. Д. Шмелева [55, 56], где исследователь приводит черты русского национального характера: открытость, доброта, самопожертвование, удаль и склонность к крайностям. В разных сферах русского дискурса содержится значительное количество цитат с применением понятия *крайность*, которое определяется как черта русской лингвокультуры, русского характера как в русских текстах [18, 33, 57], так и в переводных [59, 60, 63]. Подробнее этот аспект изучен в [28].

К понятию *крайность* обращались литературоведы при изучении творчества русских писателей и поэтов: Ф. М. Достоевского [29, 31, 34, 40]; Н. В. Гоголя [12, 44] и многих других.

На существование двух полярных точек крайности (минимальности и максимальности) указывают как лингвисты [7, 14, 37, 38, 48], так и ученые из других сфер [11, 32, 61, 62].

Феномен крайности так или иначе упоминается исследователями в сходных понятиях: максимализм [1, 8, 35]; экстремизм [21, 46]; экстремальность [15]; фанатизм [16] и подобные.



Кроме того, изучения некоторых семантических категорий можно соотнести с семантикой крайности. Семантика предела изучена в диссертации С. Л. Попова [41]. Семантике чрезмерности посвящены работы В. Шан [50-53]. Исследование языковых единиц в теории градуальности представлено в монографии С. М. Колесниковой [30]. С. А. Тихомиров проводит разностороннее изучение гиперболы как средства выражения категории градуальности [49]. Л. В. Калинина изучает крайние зоны неуловимого на шкале когнитивной категоризации [20]. Семантика интенсивности описывается в работах [2, 19, 39, 42, 43, 45, 54].

Первое упоминание о семантике крайности находим в монографии Т. М. Николаевой, посвященной феномену акцентного [37]. Исследовательница показывает, что особая выделительная интонация в высказывании сообщает дополнительную информацию, формируя своего рода «высказывание-тень». Т. М. Николаева выделяет четыре коммуникативные категории: предупоминания, противопоставления, крайности и экстраординарности [37, с. 60]. Автор монографии приводит пример коммуникативной категории крайности: – *Дай бумаги! Клочок какой-нибудь дай!* и отмечает, что крайность выбора объекта (а именно *клочка*) актуализируется акцентным выделением в устной речи [37, с. 63].

Подводя итоги теоретико-аналитического обзора научных работ разнообразных сфер, подчеркнем, что мы предлагаем рассматривать семантику крайности как особую категорию русского языка со своим планом выражения. Семантическая категория крайность представляет языковую интерпретацию соответствующей понятийной категории и отражает значение чрезмерного, крайнего проявления чего-либо. Средства передачи семантики крайности иерархически организованы и представлены на разных уровнях языка, что подтверждается следующими исследованиями [23-26].

Указанные в настоящей работе смысловые зоны не исчерпывают все аспекты описания крайности. Возможны также разнообразные выходы в междисциплинарные области; исследование языковых единиц с семантикой крайности в произведениях различных писателей и поэтов; изучение имплицитных смыслов текста, подтекстовой информации, языковой игры в рамках исследования семантики крайности.

Особо следует отметить при этом, что крайность (в отличие от сходных понятий) является лингвокультурно-маркированным понятием, обозначающим одну из характерных черт русского народа. Именно эта лексема активно применяется при описании свойства русского характера.

Перспективы дальнейшего исследования особенностей бытования семантики крайности в русском языке и речи мы видим в необходимости проведения специального исследования с целью определения языковых единиц с семантикой крайности и структурировании поля с учетом полученных данных об особенностях проявления крайности в русской лингвокультуре. Исследование семантики крайности во всей ее полноте представляется весьма актуальной лингвистической проблемой и имеет широкие перспективы.

### Список литературы

1. Баско Н.В. Лингвокультурный концепт «максимализм» в русской языковой картине мира // Преподаватель XXI век. 2019. № 2-2. С. 346-359.
2. Бельская Е.В. Интенсивность как категория лексикологии (на материале говоров Среднего Приобья): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2001. 20 с.
3. Бондарко А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. 219 с.
4. Бондарко А.В. К интерпретации понятия «смысл» // Словарь. Грамматика. Текст: сб. статей / отв. ред. Ю. Н. Караулов, М. В. Ляпон. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1996. С. 316-321.
5. Бондарко А.В. Функциональная модель грамматики (теоретические основы, итоги и перспективы) // Язык и речевая деятельность. Т. I. СПб., 1998. С. 17-30.
6. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона / отв. ред. А. В. Бондарко. СПб.: «Наука», 1998. С. 51-63.
7. Бровкина И.В. Единицы неопределенной семантики в прозе А. Платонова: функциональный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009. 24 с.
8. Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности: монография. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 1996. 170 с.
9. Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. 303 с.
10. Горшкова Л.А. Семантика и функции неопределенных местоимений в прозе Б. К. Зайцева: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 187 с.
11. Грибунин В.В., Мельничук Е.А. Диалектика свободы в русском культурном архетипе // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». 2014. Т. 5, № 1. С. 169-181.
12. Давыдов А.П. Душа Гоголя. Опыт социокультурного анализа. М.: Новый хронограф; АИРО-XXI, 2008. 264 с.
13. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Изд-во иностранной литературы. 1958. 400 с.
14. Завьялов В.Н. Союзы или и либо в юридических текстах // Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. 2014. № 4. С. 56-58.
15. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. № 5. С. 37-47.
16. Зубок Ю.А., Чупров В.И., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Юридическое издательство «Норма», 2015. 230 с.
17. Иванян Е.П. Семантика умолчания и средства ее выражения в русском языке. М., 2015. 307 с.
18. Ильин И.А. Избранное. URL: <http://project03.ru/cod/ii.php#PART1> (дата обращения: 10.01.2023).
19. Иоанесян Е.Р. К типологии слов и конструкций со значением высокой степени // Научный диалог. 2021. № 6. С. 43-58.
20. Калинина Л.В. Что-то неуловимое и нечто неуловимое как точка отсчёта на шкале категоризации // Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов. Киров: Общество с ограниченной ответственностью «Радуга-ПРЕСС», 2017. С. 101-109.
21. Ким В.В. Экстремизм: к постановке проблемы // Амурский научный вестник. 2009. № 2. С. 267-274.
22. Ключина А.М. Лексикографическое портретирование лексемы «крайность» // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. Т. 11, № 4. С. 37-47.
23. Ключина А.М. Особенности употребления лексемы *хоть* для передачи семантики крайности в произведении Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» //

- Лекантовские чтения – 2021: Материалы Международной научной конференции, Москва, 22 ноября 2021 года / отв. редактор Е.Н. Орехова. М.: Московский государственный областной университет, 2021. С. 262-267.
24. Ключина А.М. Взаимодействие конститuentов семантики крайности в творчестве Ф. М. Достоевского (на материале романа «Бедные люди») // Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве: материалы II Международной научной конференции, Воронеж, 21–23 апреля 2021 года. Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2021. С. 370-373.
  25. Ключина А.М. Редупликация лексемы *ужас* как средство выражения семантики крайности в современном русском дискурсе // Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов. Киров: Общество с ограниченной ответственностью «Радуга-ПРЕСС», 2022. С. 10-16.
  26. Ключина А.М. Категория крайности в лингвистической русистике: аналитический обзор // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2022. Т. 26, № 2. С. 70-80.
  27. Ключина А.М. Особенности употребления лексемы *крайность* в современном научном гуманитарном дискурсе // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. № 3(46). С. 44-50.
  28. Ключина А.М. Проявление крайности в русской лингвокультуре: аналитический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, № 6. С. 1849-1855.
  29. Ключина А.М. Характеристика специфики персониферы Ф. М. Достоевского // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2022. Т. 32, № 3. С. 580-593.
  30. Колесникова С.М. Градуальность в системе русского языка: монография. М.: ФЛИНТА, 2018. 232 с.
  31. Криницын А.Б. К вопросу о типизации героев в романах «пятикнижия» Ф. М. Достоевского // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 128-142.
  32. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Избранные работы: в 3 т. Т. 2. Л., 1987. С. 457-463.
  33. Лосский Н.О. Характер русского народа. Посев, 1957. 152 с.
  34. Малышев М. Крайности нигилизма: образ Ставрогина в романе Достоевского «Бесы» / Пер. Мاستюгиной О.С. // Феноменология реальности: конструкт и концепт. М., 2009. Вып. 2. С. 110-123.
  35. Матвеева Т.В. Экспрессивность русского слова. Palmarium Academic Publishing, 2013. 173 с.
  36. Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке // Труды Военного института иностранных языков. 1945. № 1. С. 5-17.
  37. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. М.: Изд-во «Наука», 1982. 104 с.
  38. Пилюгина Н.Ю. Фразеологизированные сочетания в служебной функции: синтаксис и семантика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток: ДВФУ, 2019. 33 с.
  39. Полянский А.Н. Категория интенсивности признака в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1978. 18 с.
  40. Померанц Г.С. Открытость бездне. Встречи с Достоевским. 2-е изд., доп. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 416 с.
  41. Попов С.Л. Семантика предела и способы ее выражения в русском языке: предельные показатели совсем и совершенно: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 1995. 19 с.
  42. Родионова С.Е. Интенсивность и её место в ряду других семантических категорий // Славянский вестник. Выпуск 2. М.: МАКС Пресс, 2004. С. 300-313.
  43. Родионова С.Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. СПб.: «Наука», 2005. С. 150-169.
  44. Розин В.М. Понять жизнь и поступки Гоголя // Вопросы философии. 2010. № 1. С. 130-140.

45. Савичева Х.Н. Категория интенсивности и ее отражение в русской фразеологии (в сопоставлении с башкирскими фразеологическими единицами): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004. 21 с.
46. Сергеев С.А. Исследования экстремизма и радикализма в зарубежных и отечественных социальных науках. URL: [http://kpfu.ru/docs/F110664239/Statya\\_Ekstremizm\\_radikalizm\\_sokr\\_bibliograf.pdf](http://kpfu.ru/docs/F110664239/Statya_Ekstremizm_radikalizm_sokr_bibliograf.pdf) (дата обращения: 18.12.2022).
47. Стародумова Е.А. Акцентирующие частицы в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1973. 24 с.
48. Стародумова Е.А. Акцентирующие частицы в русском языке. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988. 96 с.
49. Тихомиров С.А. Гипербола в градуальном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2006. 21 с.
50. Шан В. Семантика чрезмерности в русской фразеологии: стереотипные представления и тематический спектр // Вестник университета (Российско-Таджикский (Славянский) университет). 2020. № 1(69). С. 154-162.
51. Шан В. Отражение завышенной самооценки в русских и китайских пословицах: лингвокультурологический аспект // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 4(109). С. 142-149.
52. Шан В. Семантика чрезмерности питания (на материале русских и китайских паремий) // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: материалы докладов и сообщений XXVI международной научно-методической конференции памяти Надежды Тихоновны Свидинской, Санкт-Петербург, 15 апреля 2021 года. СПб.г: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2021. С. 263-268.
53. Шан В., Селиверстова Е. И. Временная характеристика действия в русских и китайских пословицах сквозь призму понятия «слишком» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 9(162). С. 157-164.
54. Шарاپова Е.В. Аномальная сочетаемость интенсификаторов в языке Ф. М. Достоевского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 27 с.
55. Шмелев А.Д. Лексический состав русского языка как отражение «русской души» // Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 25-36.
56. Шмелев А.Д. Широта русской души // Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 51-63.
57. Шубарт В. Европа и душа Востока / пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея» (вып. 3, 2-е исправленное издание), 2000. 448 с.
58. Яхонтов С. Е. Понятийные категории, скрытые категории, таксономические категории // Типология, грамматика, семантика: (К 65-летию Виктора Самуиловича Храковского). СПб., 1998. С. 131-141.
59. Baring M. The Mainsprings of Russia. London: Thomas Nelson & Sons. 1914. 332 p.
60. Bulgakov S. The Russian Public and Religion // The Russian Review. 1912. Vol. 1, no. 4. P. 11-28.
61. Graham S. With the Russian pilgrims to Jerusalem. Macmillan and Company, limited, 1914. 306 p.
62. Pjin I. Wesen und Eigenart der russischen Kultur. Vorlesungen. Serie 1. 1942. 151 p.
63. Schubart W. Europa und die Seele des Ostens. Luzern, Switzer land: Vita Nova Verlag, 1938. P. 317.

## МЕТОД ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**И. П. Кудрявцева**

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

**Аннотация.** В статье рассматривается метод фразеосемантического поля, который является актуальным в современных исследованиях английских фразеологических единиц, объединенных общим значением. Коротко описываются принципы формирования фразеосемантического поля, понятия ядра и периферии. Перечисляются кандидатские диссертационные исследования, в которых применяется метод поля для описания английских фразеологических единиц. Приводятся примеры анализа отдельного пласта фразеологического фонда английского языка, а именно фразеосемантического поля умственной деятельности. В конце делается обобщающий вывод об уместности использования данного метода в филологических исследованиях.

**Ключевые слова:** фразеосемантическое поле, фразеологическая единица, английский язык.

## THE METHOD OF PHRASEOSEMANTIC FIELD IN MODERN STUDIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS DESCRIPTION

**I. P. Kudriavtseva**

National Research Nuclear University MEPHI, Moscow

**Abstract.** The article considers the method of phraseosemantic field. The method is still relevant in modern studies of English phraseological units with common meaning. The article gives a brief description of the method and introduces the notions of the core of the field and its periphery. The review of corresponding research is given on the example of the phraseosemantic field of mental activity. The conclusion says about the relevance of this method for the description of language units.

**Keywords:** phraseosemantic field, phraseological unit, the English language.

Фразеосемантическое поле формируется на основании общего, интегрального признака в семантике входящих в него элементов. Различная степень экспрессивности, эмотивности и другие отличительные черты фразеологических единиц составляют их дифференциальные признаки. При описании языкового состава поле представляет собой системное образование со связями и отношениями и имеет концентрическую структуру, в которой наиболее характерные единицы составляют ядро, а менее характерные – периферию. Поле в своем составе допускает возможность объединения гетерогенных языковых средств, принадлежащих к различным грамматическим уровням или классам языка [2].

При изучении фразеологии методом поля традиционно описывают парадигматические (прежде всего синонимические и антонимические) связи, кроме того, многие исследователи считают необходимым не упускать

синтагматический аспект, т.е. изучение языковых единиц с точки зрения их функционирования, контекстных связей.

Ряд исследователей также учитывают грамматический признак для определения структурной организации членов поля, основываясь, в частности, на том, что «языковые единицы, принадлежащие к одной части речи, обладают бóльшим количеством общих лингвистических черт» [3].

Необходимо упомянуть о различии синонимического ряда и семантического поля. Если синонимический ряд характеризуется наличием как семантического, так и функционального инварианта, то семантическому полю свойственно только наличие обязательного семантического инварианта.

В лексико-семантическом поле выделяется ядерный компонент, представленный лексемой/лексемами с наиболее общим значением и наиболее полно передающей/их семантическое содержание анализируемого поля. Например, для лексико-семантического поля звукообозначения в английском языке такими ядерными лексемами являются глагол и существительное *sound* [12]. Во фразеосемантическом поле «невозможно выделить доминанту, т.е. фразеологизм, который бы представлял главное значение, подчиняя себе все дополнительные» [16].

На материале фразеологии английского языка изучались разнообразные семантические поля. В работах последнего времени проведены исследования фразеосемантического поля английского языка: «мыслительная деятельность» [8], «женский интеллект» [6], «умственные характеристики человека» [17], «страхование» [4], «отношения личности» [11], «способности личности» [14], «трудовая деятельность» [13], «денежные отношения» [7], «акцентуация личности» [9]. Метод фразеосемантического поля используется в компаративных исследованиях фразеологического состава английского и русского языков [6], [4], [15], а также разносистемных языков [1, 5, 10].

Как видно из перечисленных работ, несколько исследователей рассматривают понятие интеллекта. Исследователь Ю.Г. Кузнецова [8] выделяет макрополя *качество мышления, процесс мыслительной деятельности, передача и получение информации, внутренняя реакция и мимическое сопровождение мыслительной деятельности*. Для каждого макрополя выделяются формирующие его лексические единицы, которые и формируют ядро фразеосемантического поля мыслительной деятельности в английском языке. Исследователь выделяет такие идентификаторы мыслительной деятельности как *brain, head, mind, think* и др. Макрополя в свою очередь подразделяются на 29 микрополей. Исследователь Л.Б. Ябжанова [17], описывая фразеосемантическое поле «умственные характеристики человека», выделяет общую (ядерную) сему *ability of mind* и микрополя *положительные умственные характеристики, отрицательные умственные характеристики и функциональное нарушение умственной деятельности*. Автор выделяет всего 13 фразеосемантических групп и подгрупп, каждая из которых так или иначе характеризует различные проявления умственных способностей человека: поведение, речь, способность воспринимать информацию, способность

приобретать и расширять знания, объём этих знаний, эффективность анализа и синтеза, способность хранить и воспроизводить информацию, способность к интуитивному мышлению, переход от нормального состояния к состоянию безумия. Исследователь Л.А. Кормильцева [6] рассматривает лексическое поле *женского интеллекта* на примере устойчивых словосочетаний английского и русского языков. Оно является сложным образованием, включает в себя базовые лексико-семантические группы и семантические соотношения, лежащие в основе внутренней формы выражений. Женский интеллект рассматривается как красота женщины, ее изменчивость и непостоянство, нелогичность её размышлений, её загадочность, эмоциональность, неадекватное поведение, инфантильность и ещё целый ряд характеристик. Женский интеллект рассматривается как два полюса: ум и глупость.

На примере нескольких исследований с применением метода фразеосемантического поля для описания фразеологического состава английского языка мы показали, что такая методика всесторонне и детально позволяет рассмотреть языковые единицы, объединенные каким-либо общим значением. Метод полевого описания фразеологических единиц остается актуальным в наши дни.

#### Список литературы

1. Арипова М.Х. Поле «эмоций» во фразеологии разносистемных языков (на материале английского, русского и таджикского языков): дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2018. 219 с.
2. Белова Н.А. Английское лексико-фразеологическое поле наименований перцептивных действий и состояний: в свете полевого и лингвокогнитивного подходов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 26 с.
3. Дмитриева О.А. Функционирование и развитие устойчивых словесных комплексов, имеющих в своем составе компоненты-имена родства, в языке новоанглийского периода (16-20 вв): дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 322 с.
4. Жебрунова Л.А. Лингвокогнитивная модель фразеосемантического поля «страхование»: на материале английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2010. 22 с.
5. Ильясов В.С. Фразеология как способ репрезентации языковой картины мира (на материале фразеосемантического поля «питание» в русском и арабском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2019. 30 с.
6. Кормильцева А.Л. Лексическое поле «женский интеллект» в русском и английском языках: на примере устойчивых выражений: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2015. 23 с.
7. Кузин Ю.С. Особенности фразеологических единиц, отражающих понятие «денежные отношения» (На материале английской художественной литературы): дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 181 с.
8. Кузнецова Ю.Г. Лингвокогнитивное моделирование и лексикографическое описание лексико-фразеологического поля «Мыслительная деятельность»: на материале современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 25 с.
9. Лапкина Т.О. Фразеосемантическое поле акцентуаций личности в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 207 с.
10. Магомедова Э.И. Фразеосемантическое поле «поведение человека» в даргинском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2013. 22 с.

11. Мазирка Д.А. Фразеосемантическое поле отношений личности: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 152 с.
12. Нильсен Е.А. Лексико-семантическое поле звукообозначений в английском языке: Синхронный и диахронический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. 233 с.
13. Петрова О.О. Фразеосемантическое поле трудовой деятельности личности: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 177 с.
14. Рябова А.Л. Фразеосемантическое поле способностей личности: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 200 с.
15. Сироткина И.В. Репрезентация фразеосемантического поля «печаль» в русском и английском языках: структурный и семантический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2012. 257 с.
16. Черная А.И. Семантико-стилистические особенности английских фразеологических единиц со значением движения-перемещения: дис. ... канд. филол. наук. М., 1974. 260 с.
17. Ябжанова Л.Б. Фразеосемантическое поле «умственные характеристики человека» в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2010. 16 с.

УДК 811 + 372.881.111.1

## СТАТУС ЛИХЭЦЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

**Н. В. Кулемин**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**С. С. Белокурова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье описаны подходы к трактовке статуса особой языковой единицы китайского языка – лихэцы. Представлены их функциональные особенности и приведены примеры употребления в речи.

**Ключевые слова:** китайский язык, лихэцы, статус, функционирование.

## STATUS OF SEPARABLE WORDS (LIHECI) AND FEATURES OF THEIR FUNCTIONING

**N. V. Kulemin**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**S. S. Belokurova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article describes approaches to the interpretation of the status of a special language unit of the Chinese language – separable words (liheci). Their functional features are presented and examples of their use in speech are given.

**Keywords:** the Chinese language, separable words (liheci), status, functioning.

В китайском языке существует особая языковая единица, которая характеризуется способностью «разрываться» на составные части



в определённых ситуациях. Как правило, такие единицы состоят из двух морфем, одна из которых – глагольная, другая – именная [3, с. 110]. Данные образования получали различные названия, например, «глагольно-объектные биномы», «глагольно-именные комплексы», «инкорпорации», «слова-словосочетания», «разрывные комплексы», «лексические комплексы», «комполит-комплексы» и другие [4, с. 34]. В данной работе мы будем использовать понятие «раздельно-слитные слова» и фонетическую транскрипцию термина 离合词 «лихэцы».

Статус лихэцы находится под вопросом. Дело в том, что морфологическая цельность таких образований может нарушаться постановкой определения к одному из компонентов и их инверсией. С другой стороны, семантически они представляют собой единый комплекс, а семантическая связь компонентов обеспечивает цельность значения комплекса [5, с. 203]. В китайском языкознании существует три трактовки статуса лихэцы [4, с. 36]:

- единицы, являющиеся словами или приближенные к ним;
- единицы, являющиеся или словами, или словосочетаниями в зависимости от разделения конструкции;
- единицы, являющиеся словосочетаниями или приближенные к ним.

Тем не менее, стоит отметить, что чаще всего китайские лингвисты, например, Ли Цинхуа [9], Фань Сяо [8], Чжан Цзин [10], определяют лихэцы как особый тип слов. Определяя словесный статус раздельно-слитных слов, они основываются на том, что существует ограниченный набор допустимых вставок между компонентами комплекса. Идиоматичность двуслога также подтверждает это мнение, ведь значение комплекса не всегда является простой суммой значений его составляющих [4, с. 36].

Этот взгляд на статус лихэцы так же поддерживает американский лингвист Джером Паккард. Он утверждает, что если способная к расчленению лексическая единица подверглась лексикализации и была зафиксирована в словаре, то, независимо от того, может ли она выступать как словосочетание или нет, её стоит определять словом [6, с. 115].

Советский востоковед Б.С. Исаенко относит лихэцы к словосочетаниям, так как, по его мнению, семантические особенности являются недостаточной опорой для придания им словесного статуса. Он уточняет, что если мы всё же определяем их как слова, то стоит пересмотреть такой существенный признак слова, как произносительная целостность. Кроме того, в этом случае грань между морфологией и синтаксисом китайского языка становится ещё более размытой [2, с. 255].

Переходя к вопросу функционирования раздельно-слитных слов, стоит отметить, что они могут выполнять синтаксические функции сказуемого, подлежащего, определения, обстоятельства и дополнения. Этот аспект является важным, так как особенности употребления лихэцы зависят от выполняемой синтаксической функции. Разделение раздельно-слитного слова и инверсия его компонентов возможны только если оно выполняет роль сказуемого

в предложении. В остальных случаях составные части раздельно-слитных слов встречаются только слитно [1, с. 46-47].

Следующей не менее важной характерной чертой раздельно-слитных слов является невозможность использования с ними прямого дополнения, т.к. оно уже включено морфологически в состав. Из известных исключений – слово 担心 [dānxīn] «беспокоиться, тревожиться», например: 我担心他的身体。 [wǒ dānxīn tāde shēntǐ.] – Я беспокоюсь о его здоровье. Если же нам необходимо употребить дополнение, то нам необходимо использовать предлог, либо употребить его в роли определения к именной части лихэцы [1, с. 47]. Вот как можно перевести на китайский язык предложение «Сегодня я встретился с отцом»:

- 今天我和爸爸见了面。 [jīntiān wǒ hé bàba jiànle miàn.]
- 今天我见了爸爸的面。 [jīntiān wǒ jiànle bàbade miàn.]
- 今天我跟爸爸见了面。 [jīntiān wǒ gēn bàba jiànle miàn.]

Однако, стоит отметить, что определение – это не единственный компонент, который может занимать положение между частями раздельно-слитных слов. В данное положение мы также можем поставить [1, с. 47-49]:

– Числительное со счётным словом перед именной частью слова: 我昨天吃了两顿饭。 [wǒ zuótiān chīkǎole liǎng dùn fàn.] – Я вчера ел два раза.

– Комплемент возможности, чтобы показать объективную возможность/невозможность выполнения действия: 老师，对不起，我今天上不了课，需要看医生。 [lǎoshī , duìbuqǐ , wǒ jīntiān shàngbuliǎo kè , xūyào kàn yīshēng.] – Учитель, извините, я сегодня не смогу присутствовать на занятии, вынужден пойти к врачу.

– Слова со значением времени. Они могут выполнять функцию определения и употребляться перед именной частью лихэцы, либо после редуцированной глагольной части, являясь комплементом длительности:

1. 他吃了两个小时的饭。 [tā chīle liǎngge xiǎoshíde fàn.] – Он два часа ел. 2. 他饭吃了两个小时。 [tā fàn chīle liǎngge xiǎoshí.] – Он два часа ел.

– Видовременные показатели. Позволяют глагольной части лихэцы образовывать видовременные формы с помощью показателей 着 [zhe], 了 [le], 过 [guo]: 我已经在这座图书馆借过书了。 [wǒ yǐjīng zài zhè zuò túshūguǎn jièguò shū le.] – Я уже брал книги в этой библиотеке.

– Результативные морфемы. Используются для выражения конкретного результата действия глагольной части лихэцы: 他们结完婚了。 [tāmen jiéwánhūnle.] – Они поженились.

В дополнение к этому списку особенностей функционирования раздельно-слитных слов следует так же обратить внимание на то, что редупликация лихэцы отличается от редупликации обычных глаголов. Последние удваиваются по модели АВАВ, где А и В – слоги глагола. При удвоении раздельно-слитных слов нужно использовать модель ААВ, где А – глагольный компонент, В – именной. Примеры редупликации лихэцы: помочь 帮帮忙 [bāngbāngmáng], встретиться 见见面 [jiànjiànmiàn], прогуляться 散散步 [sànsànbù].

Резюмируя вышесказанное, следует ещё раз уточнить, что статус раздельно-слитных слов до сих пор является объектом дискуссий и споров, так как разные лингвисты вкладывают разный смысл в данное понятие. Тем не менее, были установлены следующие особенности раздельно-слитных слов:

- в определённых случаях мы можем разделять лихэцы, употребляя его части раздельно;
- с раздельно-слитными словами не используется прямое дополнение (за редким исключением);
- употребление с ними косвенного дополнения требует использования дополнительных средств для его оформления;
- между компонентами лихэцы можно использовать различные «вставки»;
- глагольный компонент лихэцы может подвергаться редупликации, а именной – инверсии.

Важно также помнить, что выявление и грамотное использование особенностей лексических единиц в учебном процессе может способствовать повышению эффективности формирования опыта обучающихся по употреблению лексических средств изучаемого языка и развития лингвистической активности в целом. Все это обеспечивает в конечном итоге полноценное формирование лексической компетенции как составного компонента лингвистической и коммуникативной компетенции обучающихся [6, с. 11].

#### Список литературы

1. Дамдинова Б.В., И.Д. Алексеева Функционирование глагольно-объектного комплекса в китайском языке // Филология: научные исследования. 2018. № 4. С. 44-50.
2. Исаенко Б.С. Опыт китайско-русского фонетического словаря. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1957. 319 с.
3. Калинина Е.А., Хайдарова Л.Р. Сложности преподавания слитно-раздельных слов в китайском языке: причины и способы решения проблемы // Казанский лингвистический журнал. 2019. № 3. С. 109-118.
4. Кисель П.О. К вопросу о «пустом дополнении» в раздельнослитных словах лихэцы глагольно-именной модели в современном китайском языке // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. № 2. С. 32-63.
5. Семенас А.Л. Лексикология современного китайского языка. М.: Наука. Главная ред. восточной лит-ры, 1992. 279 с.
6. Шамов А.Н. Лексическая сторона иноязычной речи и технологии обучения ей // Иностранные языки в школе. 2018. № 9. С. 2-11.

7. Packard J.L. The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach. Cambridge: Cambridge University press, 2004. 335 p.
8. 范, 晓. 怎样区别现代汉语的词同短语 // 东岳论丛. 1981. № 4. С. 104-111.
9. 李, 清华. 谈离合词的特点和用法 // 语言教学与研究. 1983. № 3. С. 91-100.
10. 张, 静. 汉语语法问题. 北京: 中国社会科学出版社, 1987. 723 页.

УДК 8; 1751

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ XIX-XX ВЕКОВ**

**Е. Ю. Малышева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Д. Н. Куманейкина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Изучение языка как исторически развивающегося объекта и основных особенностей языковых изменений играет важную роль в исследовании форм существования языка и тесно смыкается с описанием его сущностных характеристик. Понимание природы языка немыслимо вне постижения тех разнообразных типов движения, которые в нем наблюдаются. Наряду с процессами изменения языка и совершенствованием его системы в нем постоянно прослеживается ярко выраженная тенденция к стабильности и сохранению самого себя в состоянии коммуникативной пригодности. Задача, решаемая в статье, – раскрыть ход исторических изменений языка путем сравнения ряда его состояний на примере глаголов в пассивном залоге.

**Ключевые слова:** структурно-вероятностный анализ, частота употребления пассивных конструкций, распределение пассивных конструкций, средняя выборочная частота, квадратические отклонения (абсолютные и относительные), диахронический анализ, синхронный срез.

## **HISTORICAL TRANSFORMATIONS OF PASSIVE CONSTRUCTIONS IN BRITISH FICTION OF THE XIX-XX CENTURIES**

**E. Yu. Malisheva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**D. N. Kumaneykina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The study of language as a historically developing object and the main features of language changes plays an important role in the study of the forms of language existence and is closely linked with the description of its essential characteristics. Understanding the nature of language is unthinkable without comprehending the various types of movement that are observed in it. Along with the processes of changing the language and improving its system, there is a pronounced tendency to stability and preservation of oneself in a state of communicative fitness.

The task solved in the article is to reveal the course of historical changes in the language by comparing a number of its states on the example of verbs in the passive voice.

**Keywords:** probabilistic and statistical methodology, the frequency of the use of the passive constructions, the distribution of the passive constructions, average sampling frequencies ( $X_{av}$ ), quadratic variation (absolute and relative) (AQV/ EQV), interval variations (IV).

Современный мир сложен в понимании и многогранен. Он бесконечно всесторонне эволюционирует. С возрастающей сложностью в нем усиливаются процессы, непосредственным образом влияющие на состояние общества и науки. В последней, пожалуй, нет ни одной отрасли, которая бы находилась в состоянии покоя и стагнации. Языковедение и лингвистика – это именно те области науки, в которых изменяется, обновляется, актуализируется объем теоретических и практических проблем, затрагивающих язык и его явления.

В лингвистической литературе неоднократно указывалось, что «вопрос о языковой изменчивости, представляющей постоянное качество языка, является вопросом о сущности языка» [5, с. 76]. Радикальное изучение языка, непрерывно развивающегося в историческом плане, описание его основных свойств и их качественных характеристик составляет поэтому важную часть исследования форм существования языка. Предельно очевидно, что настоящее осознание и понимание природы языка постигается только в совокупности с наблюдаемыми в нем динамичными процессами, особенно ярко проявляющегося во временной исторической перспективе. Сравнивая два любых последовательных этапа в развитии одного и того же языка, мы, несомненно, обнаружим те или иные расхождения между ними как его неоспоримое и весьма очевидное свойство вариативности языка [2, с. 123].

Несмотря на присущую языку изменчивость, для него характерна еще одна примечательная особенность. Наряду с процессами вариативности и совершенствования его строя в нем просматривается четко обозначенная линия к сохранению самого себя в состоянии, соответствующем условиям коммуникации. Наука отличается тем, что «она эволюционирует во времени точно так же, как меняется с течением времени человеческая практика в ходе культурно-исторического развития человека, делая определенные установленные факты устаревшими...» [1, с. 30].

Всем процессам перестройки в языке, таким образом, обычно противостоят своеобразные процессы торможения, направленные на закрепление и консервацию имеющихся языковых средств и препятствующие наступлению резких перемен [2, с. 123]. Это позволяет, в свою очередь, сделать вывод о том, что признак устойчивого динамизма в языке позволяет этой системе даже при незначительных колебаниях оставаться фундаментальной продолжительное время. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, язык – это синтез статики и динамики, он способен выдержать воздействие извне и всесторонне преобразовываться в социальном пространстве. «На каждом отдельном этапе языкового преемства, – писал Е. Д. Поливанов, – происходят частичные, относительно немногочисленные изменения» [5, с.79].

Неоспоримое присутствие в языке двух обратных свойств означает, что

обе его стороны доказали свою равнозначность, а, следовательно, служат всецело предметом лингвистических исследований, и что преимущественное внимание к одной из них в конкретных работах может быть оправдано только определенными задачами и целью последних. Это относится в полной мере к исторической лингвистике, благодаря которой мы сделали попытку аргументировать принцип о гибкости и саморегулированности языковой системы и принять целый ряд исходных установок и гипотез, получивших подтверждение в ходе анализа.

Для этого мы провели структурно-вероятностный анализ пассивных конструкций в монологической и диалогической речи британской художественной прозы XIX-XX вв. и ее русских источников перевода и подсчитали количество залоговых единиц а именно: личные формы глагола в пассивном залоге в английском языке и спрягаемые глаголы с суффиксом -ся, а также полные и краткие страдательные причастия в русском. В данной работе исследуются и неличные формы глагола в пассиве, а именно пассивные конструкции с инфинитивом, причастием, герундием.

С этой целью мы обследовали монологическую часть британской художественной прозы в указанных в таблице 1 четырех срезах, охватывающих XIX-XX вв.

В ходе статистического исследования 400 выборок из британской авторской речи и 400 выборок из русских переводов мы установили количественные параметры в абсолютных числах (частотность, интервал вариации, абсолютное квадратическое отклонение и относительное квадратическое отклонение в %). Результаты дистрибутивно-статистического анализа мы разместили в таблице 1.

Результаты дистрибутивно-статистического анализа монологической речи британской прозы и ее русских переводов выявили непрекращающиеся действие количественно-качественных изменений в системе пассивных конструкций, которым свойственна довольно высокая статистическая достоверность и функциональная равномерность в общезыковом плане.

Таблица 1 – Результаты дистрибутивно-статистического анализа

Монологическая речь						
Британский английский				Русский язык		
синхронные срезы	$X_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$X_{c,} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801-1850	9,8±2,0	11,64-7,8	22 %	7,6±1,4	9,04-6,2	19 %
1851-1900	6,4±1,0	7,44-5,4	18 %	5,6±1,4	7,04-4,2	25 %
1901-1950	6,8±1,4	8,24-5,4	21 %	5,8±1,0	6,84-4,8	18 %
1951-1993	5,4±1,4	6,844,0	25 %	6,4±1,2	7,64-5,2	19 %

Изменение удельного веса пассивных конструкций в британской художественной литературе, являющейся отражением широкой реальной действительности, находит свое проявление в том, что если в период с 1801 по 1850 гг. их количество оказалось самым высоким (в том числе в сравнении с русскими переводами) и составило 9,8 %, то к концу XX столетия область использования пассива сузилась до 5,4 %. В целом обнаруживается и реализуется тенденция к снижению функциональной активности пассива. Некоторый всплеск наблюдается лишь в первой половине нашего столетия.

О подязыковой специфике говорит и дистрибуция пассивных конструкций в русских переводных источниках. Они характеризуются высокой равномерностью употребления в речи. Как и в британской прозе, наибольшей активностью характеризуются пассивные конструкции, засвидетельствованные в первой половине XIX в. (7,6 %). Синтагматическое количество исследуемых конструкций сократилось до 5,6 % и стало наименьшим к концу XIX столетия.

В свою очередь обращает на себя внимание тот факт, что некоторое возрастание пассива в переводах наблюдается в начале XX века, заметно увеличившись во второй его половине. Лишь обращение к русским литературным источникам могло бы пролить свет на истинную причину столь заметного роста доли пассивных конструкций: произошло ли это под влиянием экстралингвистических причин (по вине переводчиков) или из-за изменений в системе русского, языка.

Сопоставление и анализ количественных показателей свидетельствует о значимости каждой десятой в показателях расхождений. В пользу этого свидетельствует тот факт, что лингвистические объекты всех срезов данного подэтапа имеют весьма высокую статистическую достоверность. По степени равномерности текстовой дистрибуции пассива в речи автора в британском английском на первом месте стоит второй синхронный срез (ОКО=18 %). За ним следуют соответственно пассивные конструкции третьей (ОКО=21 %), первой (ОКО=22 %) и четвертой (25 %) синхронных разбивок.

Высокая равномерность распределения пассива в монологической речи характерна и для переводов на русский. Здесь самое низкое ОКО приходится на третий синхронный срез (ОКО=18 %). Второе место делят два периода, а именно первая половина XIX века и вторая половина XX века. Их ОКО составило 19 %. Наконец самое высокое, по сравнению с предыдущими срезами, отклонение в функциональных показателях пассивных конструкций отмечается в период с 1851 по 1900 гг. (25 %).

По данным проделанного нами статистического анализа речи персонажей американской и британской прозы и их русских переводов мы установили непрекращающееся действие количественно-качественных изменений в системе пассивных конструкций, выражаясь более точно, зависимость качественных признаков языковых единиц от их количественного распределения в потоке речи [4, с. 93].

В ходе проведенного эксперимента мы пришли к выводу, что языковые изменения совершаются последовательно, пошагово, в зависимости от их

частотной дистрибуции во временных пределах. Поливанов Е. Д., выделяя эту мысль, утверждал, что «принципиальные преобразования мыслятся как сумма из многих небольших сдвигов, накопившихся за несколько веков или даже тысячелетий, на протяжении которых каждый отдельный этап или каждый отдельный случай преемственной передачи языка (от поколения к поколению) приносит только неощутимые или мало ощутимые изменения языковой системы» [5, с.79].

Развитие языка в исторической перспективе, количественное снижение одних лингвистических явлений на фоне тенденции увеличения других доказывает тот факт, единицы языка обладают исчислимостью, а закономерности их количественной дистрибуции в речи носят вероятностный характер. В связи с этим неслучайным является в последнее время широкое применение статистических исследований. Они объясняют, что качественные признаки лингвистических единиц самым непосредственным образом связаны с их количественным распределением в потоке речи и позволяют интерпретировать диапазон вариаций, происходящих в синхронии, и динамику итоговых трансформаций в диахронии [3, с.144].

#### Список литературы

1. Кравченко А.В. Носители языка, родной язык и другие интересные вещи // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. 2009. № 11. С. 29-36.
2. Малышева Е.Ю., Цветкова С.Е. Проблемы языковой вариативности на примере структурно-вероятностного анализа пассива в диалогической речи американской и британской художественной прозы XIX-XX вв. и их источников перевода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8 (151). С. 123-129.
3. Малышева Е.Ю., Цветкова С.Е. Статистические методы исследования авторской речи американской и британской художественной прозы XIX-XX вв. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9 (172). С. 143-151.
4. Ивашкин М.П. Синхронно-диахронический анализ переходных процессов в английском языке. М.: Наука, 1988.
5. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. 376 с.

УДК 811.13

### ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА АРЛЬ (ARLES)

**А. В. Мерзлякова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Ю. А. Мешкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье описаны особенности топонимии города Арль. Выделены связи актов номинации с культурно-историческим прошлым города. Отмечены особенности количественного состава топонимов города, отражающих особенности его развития и



актуального существования. Произведена классификация топонимов, основанная на категоризации имени собственного или аппеллятива, который лежит в основе топонима. Отмечены особенности реализации концепта «Гений места», характерные для топонимии Арля.

**Ключевые слова:** топоним, концепт, «Гений места», лингвокультурное пространство, урбанонимы.

## LINGUOCULTURAL URBAN ENVIRONMENT OF ARLES

**A. V. Merzlyakova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Yu. A. Meshkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article describes the features of the toponymy of the city of Arles. The connection of the nomination acts with the cultural and historical past of the city are highlighted. The peculiarities of the toponyms of the city, reflecting its development and actual existence, are noted. The classification of toponyms based on the categorization of the proper name or the appellative that underlies the toponym is made. The features of the implementation of the concept "Genius Loci", characteristic of the toponymy of Arles, are noted.

**Keywords:** toponym, concept, "Genius Loci", linguocultural space, urbanonyms.

Лингвокультурное пространство является информационно-эмоциональным полем, вмещающим все знания и представления культурного, материально-исторического характера. Оно представляет собой форму существования знаний и представлений о феноменах культуры в человеческом сознании [2].

Образ города складывается как из личных впечатлений его жителей, так и через призму произведений искусства, как авторских, так и фольклорных, например, топонимических преданий [3].

На сегодняшний день Арль относительно небольшой город с населением около 50 тысяч человек. Но его историческое и культурное развитие способствовало формированию специфического лингвокультурного пространства у данного топонима.

Арль – один из старейших городов во Франции, насчитывающий более 2500 лет, внесен в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Этнический состав жителей данной территории часто менялся: сначала здесь, как и повсюду в Провансе, жили лигуры, потом поселились греки, затем сюда пришли римляне. Позднее город подвергался нашествиям вестготов и арабов. В XV веке был присоединен к Французской короне.

Во времена поздней Римской империи Арль был одним из центров христианской культуры. В городе была построена базилика, а в V в. на его месте была возведена Церковь святого Трофима. В период Средневековья храм несколько раз был перестроен, и сегодня его называют одним из лучших образцов европейской средневековой архитектуры.

В XVIII столетии город в значительной степени пострадал от эпидемии чумы, каждый третий житель города умер от болезни. Новый этап устойчивого развития города начался в XIX веке, стали развиваться промышленность, особенно судостроение, появилась железная дорога.

Значимые исторические события нашли отражение в топонимах города.

Для анализа лингвокультурного пространства города Арль было отобрано 268 урбанонимов (наименований городских объектов): 65 % из них являются наименованиями улиц, проспектов, бульваров и т. п.; примерно 16 % – названия заведений общественного питания; 14 % – отели, гостевые дома, виллы; остальные 5 % по малым долям распределены между прочими городскими объектами. Здесь в качестве значимых были выделены следующие категории: 0,5 % – названия площадей, 0,2 % – названия кварталов, 0,2 % – наименованиями мостов, 0,2 % – церкви.

Количественный анализ урбанонимов позволяет сделать выводы о взаимосвязи номинации с экономическим фактором: Арль является значимым туристическим центром, поэтому треть имен городских объектов составляют объекты туристической инфраструктуры.

В процессе анализа внутренней формы отобранных урбанонимов были выделены следующие семантические группы:

1. Названия, данные в честь исторических событий, в основном связанных с военными действиями или революцией: Place du 11 Novembre 1918, Rue du 8 mai 1945, Impasse de la Révolution.

2. Названия, отражающие базовые правовые ценности французского общества: Rue des Droits de l'Homme, Rue de la Liberté, Place de la République.

3. Названия, данные в честь местных достопримечательностей: Hôtel de l'Amphithéâtre, La taverne du Forum;

4. Названия-посвящения:

a. образованные от имен различных политических деятелей Rue Jules Ferry, Place Franklin Roosevelt, Rue du Président Georges Pompidou;

b. образованные от имен деятелей культуры и искусства: Le Café Van Gogh, Le Rodin, Rue André Maurois;

c. образованные от имен деятелей науки и спорта: Rue François Arago, Rue Alexandre Flemming;

d. образованные от имен святых: Mas Saint Joseph, Quai Saint-Pierre, Quartier de Saint-Simon.

Таким образом, топонимическая память отражает несколько базовых концептов данного социума. Значимость римского и христианского наследия, память о становлении французской демократии и окончании мировых войн, отсылки к вехам научно-технической и культурной революции.

При анализе отобранного материала была отмечена интересная деталь: в топонимии города Арль реализуется концепт «Genius loci» («Гений места»). В данном случае им является художник В. Ван Гог. Его образ стал в Арле элементом территориальной идентичности. Как пишет В. Л. Алексеева [1], на уровне официальной идеологии связь места и гения обычно закрепляется

посредством присвоения имени героя улицам, площадям, школам, районам, городам и т.д. В Арле насчитывается 15 разнородных топообъектов, содержащих имя Van Gogh: Rue Van Gogh, Pont Van Gogh, College Vincent Van Gogh, Stade Vincent Van Gogh, Fondation Van Gogh, Espace Van Gogh, Le Café Van Gogh и т.д.

Для данного типа «Гения места», который основан на реальном факте существования творческой личности и на его художественном наследии, частым является создание успешного коммерческого бренда города, привлекающего туриста не своими актуальными качествами, а образом, преломленным через призму видения творческой личности.

#### Список литературы

1. Алексеева В.Л. Структура концепта «Гений места» // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 6, № 2. С. 88-91
2. Карпова О.М. Лингвокультурное пространство города (на материале словаря «Florence in the Works of World Famous People») // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnoe-prostranstvo-goroda-na-materiale-slovary-florence-in-the-works-of-world-famous-people> (дата обращения: 01.02.2023).
3. Шустов М. П. Современное состояние фольклора Нижегородского края и его роль в развитии Отечественной культуры // Вестник Мининского университета. 2015. №1 (9). С. 10.

УДК 81

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАКОНА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ ПОСРЕДСТВОМ КОНТАМИНАЦИИ И СЛОВОСЛОЖЕНИЯ КАК САМЫХ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ КОМПРЕССИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Монахова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к определению феномена лингвистической экономии и ее реализация через наиболее продуктивные виды компрессивного словообразования, включающие, контаминацию и словосложение. Акцентируется внимание на тенденции, преобладающие в современном компрессивном словообразовании английского языка.

**Ключевые слова:** закон лингвистической экономии, компрессивное словообразование, компрессив, словосложение, композит, контаминация, контаминированные единицы.

## IMPLEMENTATION OF THE LAW OF LINGUISTIC ECONOMY THROUGH CONTAMINATION AND COMPOSITION AS THE MOST PRODUCTIVE TYPES OF COMPRESSIVE WORD FORMATION

**V. A. Monakhova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article discusses various approaches to the definition of the phenomenon of linguistic economy and its implementation through the most productive types of compressive word formation, including contamination and compounding. Attention is focused on the trends prevailing in the modern compressive word-formation of the English language.

**Keywords:** law of linguistic economy, compressive word formation, compressed unit, composition, composite, contamination, contaminated units.

Любой язык – это динамичная система, которой присуще развитие вследствие постоянных изменений. Стремление к экономии средств языкового и речевого выражения обуславливает непрекращающееся развитие и совершенствование языка. Закон лингвистической экономии лежит в основе языковой компрессии и влияет на упрощение языка. Сущность подобной экономии заключается в сокращении и упрощении плана выражения без существенных потерь для плана содержания. Экономия в языке имеет разнообразные проявления и охватывает все ярусы языковой системы. Несмотря на это, понятие экономии в области лингвистики очень неоднозначно, поэтому изучение этого явления по-прежнему является необходимым. В лингвистике экономия рассматривается как “важнейший принцип, регулирующий функционирование языковой системы” [1, с.119].

На языковую систему влияют два вида факторов: лингвистические и экстралингвистические. Их рациональное распределение и равномерное функционирование осуществляют равновесие всего структурного компонента системы языка. Среди внешних факторов можно отметить общественный и технический прогресс, растущий поток информации и контакты с другими языками, в то время как, к внутренним относятся различные тенденции языка, возникающие в процессе его развития, неравномерность распределения передающейся в речи информации, пополнение словаря жаргонными и сленговыми лексическими единицами и т.д. Перечисленные факторы как уравнивают языковую систему реализуя структурный баланс, так и провоцируют нерегулярности, осложняющие коммуникацию. В этом случае в языковой системе получает свое действие закон лингвистической экономии, служащий для контроля трудностей, нарушающих эту систему.

Экономия в языке базируется на принципе наименьшего усилия, подразумевающим достижение наилучшего результата приложив минимальное количество усилий. Одним из первых исследователей, обративших внимание на явление экономии в языке, был А. Мартине, который впервые объяснил данное понятие в полной мере. “Постоянное противоречие между потребностями общения человека и его стремлением свести к минимуму свои умственные и физические усилия может рассматриваться в качестве движущей силы языковых изменений” [5, с.532]. К вопросу языковой экономии обращались и предшественники А. Мартине, в том числе и Г.К. Ципф, на работы которого он опирался. Однако только А. Мартине оформил все аспекты в полноценную теорию.

Компрессивное словообразование – это довольно активный процесс, происходящий в современном английском языке и осуществляющий

реализацию закона языковой и речевой экономии. Компрессивы возникают на базе потенциальных возможностей, содержащихся в слове, реализуя механизм сворачивания компонентов смысла, ставших в достаточной степени освоенными или стереотипными, до определенной информационно значимой лексемы.

Чтобы определить тенденции словообразования в современном английском языке были проанализированы новообразования из электронного словаря Cambridge Dictionary за 2020-2021 годы. Этот цифровой ресурс каждую неделю регистрирует новые слова и приводит контексты и ситуации их употребления в блоге "About words". Преимущественно используя материал передовых британских и американских СМИ: The New York Times, The Guardian, The Independent, The Telegraph, The Observer, The Times и т.п.

Было замечено преобладание компрессивных словообразовательных процессов в образовании новых лексических единиц, а именно 168. Подавляющее большинство единиц (109) было образовано словосложением, что позволяет считать данный способ самым продуктивным для создания новых слов. Более того, словосложение известно как один из классически активных путей обогащения словаря в английском языке.

Количество компонентов, образующих сложное слово, может превышать две единицы, так создаются многокомпонентные композиты, типа: frozen robot syndrome – ситуация, возникающая, когда беспилотный автомобиль чувствует препятствие на дороге и резко останавливается; gender health gap – неравенство мужчин и женщин в системе здравоохранения. Есть случаи, когда компоненты подобного сложного слова равны словосочетанию и могут составлять синтагму или целое предложение: a tree-trimming party – светское мероприятие, на котором группа людей собирается в чьем-то доме чтобы вместе украсить елку; coming-of-old – относится к книге или литературному жанру, в котором основное внимание уделяется росту главного героя, по мере его достижения старости.

Преимущественно распространенными типами композитов являются существительные, состоящие из двух компонентов и образованные по моделям типа N+N > N и Adj+N > N. Возможно, главным мотивом образования подобных единиц выступает установка на краткость и лаконичность языковой формы, которая при этом не осложнит восприятие ее содержания [2, с.124]. Первостепенной задачей таких единиц является передача нового смысла, соответственно данный аспект не может быть искажен тяжелой и объемной формой.

Только сравнительно малая часть найденных сложных слов отличаются неидиоматичностью, т.е. словами, значение которых определяется семантикой составляющих их элементов: homework therapist – кто-то, чья работа заключается в том, чтобы помогать учащимся с их школьными заданиями и экзаменами, а также помогать справляться со стрессом и беспокойством; rage room – комната, специально оборудованная для того, чтобы люди могли бить там предметы и посуду с целью уменьшения стресса. Тем не менее, с точки

зрения семантики, большинство проанализированных сложных слов целесообразно отнести к идиоматичным единицам, значение которых нельзя идентифицировать по сумме прямых значений их составляющих. Характерным признаком таких композитов является семантическая компрессия, трактовка их смысла выявляет присутствие дополнительных семантических признаков, не соотносящихся с языковой формой и выходящей за ее рамки. “Таким образом, компрессия формы и содержательная компрессия в новых словах-композитах требуют от пользователей языка знания картины мира, контекста, умения установить возможные имплицитные смысловые связи между компонентами, чтобы правильно дешифровать значения таких единиц” [4, с.98]. Например: *offence archeology* – поиск чьих-либо оскорбительных комментариев, сделанных в прошлом, через старые посты в социальных сетях; *homebody ecomomy* – деньги, потраченные и заработанные за счет производства и продажи продуктов типа еды навынос, предназначенных для людей, которые в основном остаются дома по вечерам.

Вторым по распространенности и продуктивности типом новых образований являются контаминированные единицы. На данный момент в лингвистике используются различные термины, обозначающие этот способ словообразования: словослияние, блендинг, телескопия, стяжение и др. Контаминация включает в себя два процесса словообразования: усечение и сложение, представляя собой “слияние двух (или более) усеченных основ или слияние полной основы с усеченной основой, в результате которого образуется новое слово, полностью или частично включающее в себя значение всех входящих в него структурных элементов” [6, с.15]. Постоянно растущее количество новообразований-контаминантов представляется веским доказательством стремления языка к компрессии формы и содержания. Контаминация представлена в языке несколькими моделями:

1) слияние первого элемента начального слова с финальным элементом второго слова: *frenemy* (*friend* + *enemy*) – человек, являющийся и другом и врагом одновременно; *Janxiety* (*January* + *anxiety*) – чувства тревоги и стресса, которые испытывают люди в начале нового года; *agritecture* (*agriculture* + *architecture*) – искусство проектирования и создания зданий, вдохновленных фермерской тематикой или сельскохозяйственный стиль архитектуры.

2) соединение начального элемента первого слова с целой основой второго слова: *voluntourism* (*volunteering* + *tourism*) – туризм с целью волонтерской деятельности; *therapet* (*therapist* + *pet*) – животное, обычно собака, которая специально была тренирована успокаивать людей, подвергшихся стрессу, или посещать престарелых.

3) сложение полной основы начального слова с финальной частью второго: *sleeponomics* (*sleep* + *economics*) – деньги, использующиеся для производства продуктов, техники и т.д., позволяющей людям спать лучше; *walkumentary* (*walk* + *documentary*) – фильм, программа на телевидении или другое событие, где кто-либо ходит вокруг определенного места, изучая факты и информацию о нем или о чем-то связанном с данным местом.

4) слияние начальных компонентов обоих слов: sci-fi (science + fiction) – жанр в искусстве, основанный на повествовании про науку и технологии; sponcon (sponsored + content) – публикации в социальных сетях, которые были оплачены компанией или организацией, чтобы прорекламить свой продукт.

5) наложение элементов двух слов, имеющих в составе пересекающиеся фрагменты: mumoir (mum + memoir) – литература, основанная на личных знаниях автора о материнстве; yarden (yard + garden) – маленький задний дворик у дома, который был преобразован в сад.

За последнее время была обнаружена тенденция к образованию более сложных единиц, которая связывается с большим распространением данного словообразовательного процесса. Контаминация, в таком случае, осложняется суффиксацией: Doggo-Lingo (dog + -o + lingo) – специальный язык, использующийся в интернете, особенно в социальных сетях, для описания собак и их поведения; jarfing (jumper + scarf + -ing) – носка джемпера, обернутым вокруг шеи и плеч.

“Другим фактом, свидетельствующим о популярности и активности контаминации, является выделение ряда так называемых “осколочных элементов”, которые характеризуются рекуррентностью использования в образовании подобных единиц, таким образом получающим статус полуаффиксов или аффиксоидов” [4, с.99]. В данную группу относят такой элемент как -exit со значением “выход из какой-либо группы, объединения или организации”. С помощью этого компонента образованы следующие контаминанты: Brexit (выход Великобритании из Европейского союза); Whexit (выход из группы в приложении Whatsapp по причине раздражения одним или более участником); Grexit (выход Греции из Европейского союза); Frexit (гипотетически, выход Франции из Европейского союза); Calexit (кампания за независимость Калифорнии от США). Аффиксоид -tainment, в свою очередь, определяется как достаточно частотный: infortainment (сообщение новостей и фактов в развлекательной, юмористической форме, вместо предоставления реальной информации); edutainment (процесс развлечения, который включен в процесс образования или обучения, а также телевизионные программы и приложения, основанные на таком принципе); irritainment (развлечение, которое раздражает, смущает или расстраивает больше чем развлекает, непреднамеренно или специально); advertainment (форма развлечения или досуга, основной целью которого является реклама чего-либо). Существуют и другие примеры суффиксоидов, образующих контаминанты: -onomics (Trumponomics); -vegan (bivalvegan).

Касательно традиционных типов словообразования посредством компрессии, т.е. разнообразных моделей аббревиации и усечения, то среди найденных во время анализа новообразований подобных единиц довольно мало: одно слово, образованное инициальной аббревиацией (GOAT – Greatest of All Trips), а также девять акронимов (eVTOL – electric vertical take-off and landing; WFC – working from cafés; NFT – non-fungible token; FONO – fear of normal; HOGO – hassle of going out).

Итак, тенденция современного английского языка к созданию компрессивных единиц осуществляется в основном посредством словосложения и контаминации. Продуктивность аббревиации, усечения и акронимии падает, поскольку образованные таким образом универбы приобретают довольно экономичную, сжатую форму, однако содержание остается практически тождественным их прототипу. “Однако новообразования призваны решить задачу выражения в достаточно компактной форме нового содержания, а именно неоконцепта, неопредела либо нового понимания или отношения к известному факту или явлению. В качестве референта наименования может быть сложное понятие, комплексное явление или ситуация” [3, с.100]. Словосложение и контаминация в полной степени реализуют данную установку, так как при сочетании нескольких полных или сокращенных основ в одну цельнооформленную единицу образуется сжатая и лаконичная по форме лексема, включающая содержание и сочетающая не только значения ее составляющих, но и дополнительные смысловые компоненты. В результате реализуется задача выражения полноценного, детализированного смысла в компрессивной форме.

Рассмотрев наиболее продуктивные типы компрессивного словообразования и актуальные тенденции лингвистической экономии на примере данных электронного словаря можно сделать следующие выводы:

1) словосложение и контаминация являются наиболее продуктивными типами компрессивного словообразования, поскольку лексические единицы, образованные данными способами, встречаются чаще, чем единицы, образованные традиционными способами компрессии;

2) в современном английском языке была обнаружена тенденция к образованию более сложных единиц на основе контаминации;

3) новообразования на основе традиционных типов компрессии, т.е. аббревиатур или усечений, встречаются довольно редко.

#### Список литературы

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Азбуковник, 2001. 640 с.
2. Гаврикова Ю.А., Дементьева К.С. Структурный анализ сложных окказиональных единиц // Современный ученый. 2017. № 6. С. 124-127.
3. Гяч Н.В. Вопросы лексической аббревиации /на материале немецкого и русского языков. Ленинград: АКД, 1971. 156 с.
4. Ищенко И.Г. Компрессивное словообразование в современном английском языке // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №90. С. 96-100.
5. Мартин А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. 3. Типологическое изучение языков / сост. В.А. Звенигцев. М.: Издательство иностранной литературы, 1963.
6. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление / отв. ред. В.М. Солнцев. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 248 с.



## ЭМОДЗИ КАК ВИЗУАЛЬНЫЙ ПРАЙМЕР/МАРКЕР «СКРЫТОЙ ПРОСОДИИ»

**Ю. А. Ненашева**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск

**Е. В. Ханжина**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск

**Аннотация.** Интернет-коммуникация получает все более широкое распространение в современном обществе. Специфика данного вида коммуникативной деятельности определяет формирование интернет-дискурса как особого вида дискурса, характеризующегося специфическими единицами и способами их использования. Одной из таких единиц является эмодзи – самостоятельная семиотическая единица, которая может функционировать в интернет-дискурсе как визуальный праймер/маркер «скрытой просодии». Эта способность эмодзи представляет особый интерес, поскольку интонация является одним из самых важных средств дискурсивной деятельности: она помогает идентифицировать информационный фокус фразы, снимает многозначность используемых языковых единиц, а также реализует социальное взаимодействие в рамках существующих социальных норм коммуникации. Проведенное исследование показывает, что эмодзи участвует в когнитивных процессах обработки информации в интернет-дискурсе, маркируя дискурсивно значимые элементы высказывания и активируя фонологизированные интонационные единицы в сознании участников коммуникации.

**Ключевые слова:** дискурс, интонация/просодия, эмодзи, праймер/маркер, «скрытая просодия».

## EMOJI AS VISUAL PRIMER/MARKER OF “SILENT PROSODY”

**Y. A. Nenasheva**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

**E. V. Khanzhina**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

**Abstract.** Computer-assisted communication is getting more and more popular in contemporary society. Specific nature of this type of communication conditions the character of units used in this type of discourse and tendencies of their usage. Emoji are such units. They are autonomous semiotic units that function in computer-assisted discourse as visual primers/markers of “silent prosody”. This function is essential in discourse as intonation, being one of the material discourse means, identifies the informational focus of the phrase, disambiguates language units, helps to perform social interaction within the boundaries of social norms. The presented paper shows that emoji take part in cognitive information processing in computer-assisted discourse. They mark significant discourse units within the utterance and activate phonological intonational units.

**Keywords:** discourse, intonation/prosody, emoji, primer/marker, “silent prosody”.

Актуальность когнитивно-дискурсивной парадигмы как методологической основы современного междисциплинарного лингвистического исследования определяется тем, что, согласно положениям данной парадигмы исследователь может адекватно описать и объяснить явления и единицы, функционирующие в различных видах дискурса, обеспечивая эффективную коммуникацию. Когнитивно-дискурсивный подход позволяет исследователю «не только поставить в соответствие каждой языковой форме ее когнитивный аналог, ее концептуальную или когнитивную структуру (объясняя тем самым значение или содержание формы через определенную когнитивную структуру, структуру мнения или знания), но и объяснить причины выбора или создания данной «упаковки» для данного содержания» [8:33]. Это означает, что, исследуя функционирование языковых и неязыковых знаков в дискурсах, исследователь может сделать вывод о характере и природе факторов, обуславливающих специфику дискурсивной деятельности [7:19]. Согласно мнению, высказанному Е.С. Кубряковой [8:66], дискурсивными следует считать не только характеристики, связанные с участниками процесса коммуникации и их ролями, но и характеристики репрезентации информации в высказывании.

Понимание дискурса как «разветвленной структуры знания ... о речи и речевой деятельности ... условиях ее порождения, по ходу ее протекания» [8:125] свидетельствует, что возникающая в дискурсивной деятельности связь знаков/речевых структур с мыслительными, обусловленность этой связи общим замыслом всей деятельности и интенциями говорящего, зависимость этой связи от контекста могут быть эффективно изучены только в междисциплинарном исследовании на пересечении лингвистики и психологии, где общей точкой отсчета является когнитивистика [13]. Когнитивно-дискурсивный подход предполагает обращение к психологии в той области, где психофизиологические особенности человеческого сознания и психические механизмы определяют особенности протекания когнитивных процессов, к области математики – там, где необходима квантитативная оценка использованных в дискурсе средств, и к лингвистике – там, где необходимо понимание структур языка и внутриязыковых закономерностей выражения того или иного семантического содержания.

Современная коммуникация характеризуется появлением и бурным развитием нового вида – интернет-коммуникации, представляющей собой нелинейную, гипертекстуальную организацию электронной мысли, где информативный компонент сам по себе является сообщением, информацией [9]. Интернет-коммуникация представляет собой особый вид дискурсива: 1) она является гибридом письменной и устной форм речи, сочетающим в себе концептуальные особенности обеих форм кодирования [14:298], 2) она характеризуется необходимостью быстрого реагирования в соответствии с идеей интерактивного коммуникативного взаимодействия и немедленного получения обратной связи. Таким образом, она представляет собой самостоятельный тип передачи сообщения с собственными свойствами [12:194-

200]. Использование средств в этом виде дискурса должно соответствовать некоторому сложившемуся порядку. Кроме того, данная дискурсивная деятельность реализуется в новой когнитивной среде [4:230], в которой происходит «самоорганизация нового знания как фрагмента реальности и, следовательно, продукта различных социальных и культурных традиций, установления понимающей связи между коммуникантами» [10:151; 26]. Это неизменно сопровождается процессами распределения и перераспределения ресурсов внимания и памяти, формированием новых навыков, развитием когнитивной сферы человеческого мышления [3; 1].

Изучение эмодзи представляет собой важную часть исследования интернет дискурса, поскольку эмодзи – это элемент, функционирующий в полуформальной/неформальной разновидности интернет-коммуникации (чатах, обсуждениях в соцсетях, личном общении) [25:108-109]. Согласно последним исследованиям, эмодзи выполняют широкий круг функций в дискурсе: они позволяют идентифицировать намерения говорящего в многозначном [23], выражают эмфатические и эмоциональные значения [16]. Результаты исследований свидетельствуют о том, что эмодзи ведут себя подобно жестам в личном очном общении [18; 20]. Обзор современной литературы на данную тематику можно найти в работе Танга и Хью [28:2472-2479].

Нейролингвистические исследования свидетельствуют о том, что обработка информации, передаваемой при помощи эмодзи характеризуется теми же нейронными реакциями, что и обработка информации, получаемой из просодии речи и жестикюляции, сопровождающей речь [22: 935; 27:314-315]. Таким образом можно сделать вывод о том, что эмодзи выполняют функцию актуализатора– единицы, выполняющей функцию преобразования семантического содержания элемента дискурса, носящего более общий, абстрагированный характер в конкретизированный образ – ситуативно обусловленное значение [6:214].

Проведенное исследование представляет собой онлайн-опрос, в ходе которого респондентов просили прочесть предложение и выбрать эмодзи, наиболее точно отражающего интонацию говорящего. Предъявляемые предложения были выбраны из художественных произведений современных англоязычных авторов (прямая речь персонажей) и относились к одному коммуникативному типу предложения (повелительные высказывания). В соответствии с высказываемым многими когнитивистами мнением о том, что просодическая организация высказываний прямой речи персонажей при чтении вслух опирается на когнитивные механизмы понимания и интерпретации [3; 1; 2], было проведено изучение того, соотносят ли респонденты эмодзи с интонацией, соответствующей коммуникативной цели высказывания. Исследование показало, что респонденты проявили достаточное единодушие в выборе эмодзи (от 45 до 60 %), что отражает специфику принятия решений и наличие соответствия между некоторым интонационным контуром, выражающим коммуникативное значение и графическим знаком, передающим ту же или схожую информацию. Это в свою очередь подтверждает, что эмодзи

как средства создания дискурсивного контекста в интернет-коммуникации когнитивно мотивированы и способны активировать выбор необходимых просодических средств для выражения определенного значения [24].

Опираясь на тезис о «скрытой», имплицитной просодии (The Implicit Prosody Hypothesis (IPH)), представленный Дж. Фодор и М. Брин [21; 17], следует предположить, что «скрытая» просодия представляет собой фонологизированные интонационные конструкции, ассоциируемые в сознании участников дискурса с определенной информацией, значимой для данного дискурса. Эти фонологизированные интонационные конструкции – интономы – используются как просодическое средство передачи данной информации по умолчанию, направляя когнитивные процессы обработки информации. Под интономой понимается «структурно организованная просодическая единица смысловозначения, существующая в данном языковом коллективе как отработанная практикой речевого общения модель звучания, реализующаяся в виде совокупности типовых материальных воплощений» [5:73], «единицы, по форме представляющие собой отработанные в данном языковом коллективе интонационные рисунки (характеризуемые мелодическими конфигурациями и особенностями темпорального и динамического компонентов), которые в большей/меньшей степени обязательны для оформления определенных коммуникативных типов высказываний и выражения отдельных конкретных эмоций, а, следовательно, легко с ними ассоциируемые» [11:94]. В то же время эти конструкции не сводимы к кодифицированной интонационной норме и скорее должны быть определены в вероятностных терминах – статистических пропорциях просодических средств, их вариантов и комбинаций [19].

Таким образом, эмодзи как самостоятельные средства интернет-дискурса не могут и не должны быть сведены к простым субститутам вербальных средств, хотя они и способны быть средствами девербализации [15]. Изучение эмодзи должно носить междисциплинарный характер с использованием методов психологических и нейролингвистических исследований, что предопределяется и полимодальностью эмодзи – сведение спектра возможностей и функций эмодзи к одной модальности негативно скажется на адекватности понимания структуры и функционирования данного дискурсивного средства в частности и всего интернет-дискурса в целом.

#### Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: ЯСК, 2013. 424 с.
2. Болдырев Н.Н. Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 5-14.
3. Величковский, Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006. 405 с.
4. Горошко Е.И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орёл: ОГИИК, 2007. Вып. 5. С. 223-237.
5. Кантер Л.А. Системный анализ речевой интонации. М., 1988. 88 с.
6. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Едиториал УРСС, 2002. 220 с.

7. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. С. 19-20.
8. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. 208 с.
9. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2013. 443 с.
10. Морозова О.Н. Особенности Интернет–коммуникации: определение и свойства // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. № 5. С. 150-158.
11. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 175 с.
12. Трофимова Г.Н. Языковой вкус Интернет–эпохи в России. М.: РУДН, 2011. 435 с.
13. Федорова О.В. Экспериментальный анализ дискурса. М.: ЯСК, 2014. 512 с.
14. Холод А.Л. Понятие интернет–коммуникации. // Карповские научные чтения. Минск: «ИВЦ Минфина», 2017. Вып. 11. Ч. 1. С. 298-302.
15. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально–коммуникативной личности. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22, № 1. С. 54-79.
16. Aldunate N., Villena-González M., Rojas-Thomas F. et al. Mood Detection in Ambiguous Messages: The Interaction Between Text and Emoticons // *Frontiers in psychology*. 2018. No. 9.
17. Breen M. Empirical investigations of the role of implicit prosody in sentence processing // *Language and Linguistics Compass*. 2014. No. 8(2). Pp. 37-50.
18. Cohn N., Engelen J., Schilperoord J. The grammar of emoji? Constraints on communicative pictorial sequencing // *Cognitive research: principles and implications*. 2019. No. 4(1). P. 33.
19. Cutler A. Speaking for listening. // *Language perception and production: Relationships between listening, speaking, reading and writing*. London: Academic Press. 1987. Pp. 23-40.
20. Fischer B., Herbert C. Emoji as Affective Symbols: Affective Judgments of Emoji, Emoticons, and Human Faces Varying in Emotional Content. // *Frontiers in psychology*. 2021. No. 12. P. 645173.
21. Fodor J. Prosodic disambiguation in silent reading. // *Proceedings of NELS 32*. Amherst: GLSA Publications, 2002. Pp. 113-132.
22. Gantiva C., Sotaquirá M., Araujo A. et al. Cortical processing of human and emoji faces: An ERP analysis // *Behaviour & Information Technology*. 2020. No. 39 (8). Pp. 935-943.
23. Holtgraves T., Robinson C. Emoji can facilitate recognition of conveyed indirect meaning // *PloS One*. 2020. No. 15(4). P. e0232361.
24. Kibrik A. A. Reference in discourse. Oxford: Oxford University, 2011. 651 p.
25. Lau Y.P., Lee Y.M. The Interplay Between Emojis and Linguistic Text // *Chinese Lexical Semantics: Lecture Notes in Computer Science*. New York: Springer, 2021. Iss. 12278. Pp. 108-117.
26. Logi L., Zappavigna M. A Social Semiotic Perspective on Emoji: How Emoji and ILanguage Interact to Make Meaning in Digital Messages // *New Media & Society*. 2021. <https://doi.org/10.1177/14614448211032965>.
27. Peuravaara K. Emotional Nuances: Critical Reflections on Emoji Methods // *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2021. No. 23 (1). P. 305-316.
28. Tang Y., Hew K. Emoticon, Emoji, and Sticker Use in Computer-Mediated Communication: A Review of Theories and Research Findings // *International Journal of Communication*. 2019. No. 13. Pp. 2457-2483.

## СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОНЛАЙН-ИГР В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ И СТРАНАХ СНГ

**Л. Ю. Никшикова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**В. А. Золотов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Актуальность данной статьи обусловлена постановкой цели осуществления сравнительного анализа различий в онлайн-коммуникативной культуре (культуре онлайн-общения) в онлайн-играх между людьми в зарубежных странах (США, Великобритания) и между людьми в странах СНГ (Россия, Белоруссия). На основе проделанного анализа культуры общения людей из нескольких стран были созданы структуры стилей общения игроков. Проведенный в работе сравнительный анализ культуры общения людей в онлайн-играх позволяет определить специфические черты общения игроков из разных стран для упрощения процесса коммуникации с игроками, как в онлайн-играх, так и в повседневной жизни.

**Ключевые слова:** онлайн-игры, стиль общения, видеоигра, игрок, культура общения, чат.

## THE SPECIFICITY OF THE COMMUNICATION CULTURE OF ONLINE GAME PARTICIPANTS IN FOREIGN AND CIS COUNTRIES

**L. Yu. Nikshikova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**V. A. Zolotov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The relevance of this article is due to the goal of a comparative analysis of differences in online communicative culture (culture of online communication) in online games between people in foreign countries (USA, Great Britain) and between people in the CIS countries (Russia, Belarus). Based on the analysis of the communication culture of people from several countries, structures of communication styles of players were created. The comparative analysis of the culture of communication between people in online games carried out in the work allows us to determine the specific features of communication between players from different countries to simplify the process of communication with players, both in online games and in everyday life.

**Keywords:** online games, communication style, video game, player, communication culture, chat.

Целью данной статьи является сравнительный анализ различий в культуре общения между участниками онлайн-игр в зарубежных странах (США, Великобритания) и в странах СНГ (Россия, Белоруссия).

Объектом исследования является процесс коммуникации участников общения в онлайн-пространствах. Предметом исследования выступают специфические отличия коммуникации посредством онлайн-игровых сессий.

В информационном обществе коммуникация между людьми стала намного проще и доступнее, чем раньше. Этому развитию способствовало стремительное распространение социальных сетей, открытых онлайн-форумов, а также развитие онлайн-составляющей в видеоиграх, а именно при помощи голосовых и письменных чатов [11-13].

Поэтому неизбежно сложилась определенная культура общения в онлайн-играх, которая развивалась на протяжении нескольких десятилетий, особенно в западных странах, таких как США, Великобритания, Германия и т. д. Так как возможность общаться в интернете в странах СНГ появилась позже, а особенно общение посредством игровых сессий, следовательно, и культура общения в онлайн-играх начала свое развитие намного позже.

Так как онлайн-игры обретают все большую популярность среди людей, это влечет за собой непосредственное знакомство с культурой общения в них.

В то же время следует отметить, что именно эти направления имеют наибольшее сходство с психолингвистикой. Это наука, изучающая специфику мировоззрения представителей разных культур, в том числе в сравнительном и описательном контекстах.

Начало развития видеоигр берет свое начало в 1952 году, когда профессор Кембриджского университета А.С. Дуглас создал «Крестики – нолики» для электронной вычислительной машины «EDSAC».

Тем не менее, первая видеоигра, которую можно отдаленно назвать многопользовательской, появилась в 1962 году. Стив Рассел из Массачусетского технологического института изобрел компьютерную космическую боевую видеоигру для 18-битного миникомпьютера PDP-1, в которую можно было играть на нескольких компьютерных установках. В 1967 году разработчики из «Sanders Associates» под руководством Ральфа Генри Баера изобрели прототип многопользовательской системы видеоигр, в которую можно было играть по телевизору.

В 1983 году североамериканская индустрия видеоигр пережила серьезный кризис из-за ряда факторов, включая перенасыщение рынка игровых консолей, конкуренцию со стороны рынка компьютерных игр и наличие большого количества некачественных игр. Индустрия видеоигр начала постепенно восстанавливаться в 1985 году, когда в США появилась развлекательная система Nintendo Entertainment System (далее – NES) [1].

Благодаря скачку в компьютерных технологиях в конце XX века пятое поколение видеоигр ознаменовало наступление трехмерной эры игр. В 1995 году в Северной Америке компания «Sega» выпустила свою систему «Saturn system» – первую 32-битную консоль, которая производила игры на компакт-дисках, а не на картриджах.

В ответ на приставку от «Sega» в следующем году Nintendo выпустила свою 64-разрядную систему на основе картриджей, Nintendo 64. Однако обе эти компании не могли конкурировать со сторонней компанией «Sony», так как она почти целиком захватила рынок, и вышедшая в 2000 году PlayStation2,

способная проигрывать игры для PlayStation, стала самой продаваемой игровой консолью за всю историю игровой индустрии.

К концу десятилетия видеоигры распространились на социальные медиа-платформы и мобильные устройства (к примеру, на «Facebook» и «iPhone»).

Стоит отметить, что наибольший вклад в объемы индустрии игр вносят США и Китай, но структура рынка у этих фаворитов сильно различается. В США самый крупный сегмент – консольные игры, а в Китае – MMORPG (Массовая многопользовательская онлайн ролевая игра).

Российский игровой сектор формировался в условиях жесткой конкуренции со стороны компьютерных игр, производимых за рубежом. Кроме того, в стране процветало пиратство, которое негативно сказывалось на развитии отечественного игропрома и формировало привычку не платить за дорогостоящий лицензионный контент [2].

Что касается разработки, то на протяжении долгого периода времени – до кризисного 2008 г. – небольшие российские студии создавали игровую продукцию невысокого качества. Большинство амбициозных проектов разрабатывалось годами, не доводилось до конца или поступало на рынок устаревшим, или же на каком-то из этапов не хватало финансирования.

Другой причиной медленного развития игровой индустрии стала немногочисленность поводов для зарождения интересных идей для игр. Продолжительное время основой компьютерных игр становились популярные кинофильмы.

Но зрелищных, коммерчески ориентированных, подходящих для «игровой трансформации» фильмов в СССР и РФ 90-х гг. почти не снимали, за исключением военных кинолент. Позже бюджеты и качество фильмов росли, но у пользователей закрепилось в сознании, что игры, созданные по кинолицензии, обычно низкого качества.

Экономический кризис 2008 г. коренным образом изменил ситуацию в российской игровой индустрии. Многие компании разного масштаба не смогли адаптироваться к новым условиям и были закрыты. Кризис также вынудил многих издателей сократить расходы и, как следствие, закрыть ряд перспективных проектов. Фактически осталось несколько крупных игровых компаний (например, Mail.ru и Astrum), дистрибьюторы и компании, занимающиеся локализацией игр на русский язык [2].

Игровая индустрия постепенно стала переходить в онлайн-формат. Разработчики, которым сложно было реализовать крупный онлайн-проект, уходили в новую нишу – браузерные игры, которые со временем переродились в мобильные игры. Причина такой ситуации – возросший порог входа в индустрию. Кроме того, присутствующие на российском рынке высокобюджетные качественные игры, произведенные за рубежом, практически полностью удовлетворяли спрос.

Разработчики, решающие выпустить игру аналогичного уровня, находились в заведомо невыгодных условиях: отсутствие соответствующего опыта, надежных источников финансирования. Естественным желанием



участников рынка было сокращение издержек и повышение прибыли на фоне роста проникновения Интернета и повышения доступности мобильных устройств. Развитие аппаратных мощностей мобильных устройств и интеграция облачных технологий дает разработчикам все больше возможностей для экспериментов [4].

Свою роль сыграла и популяризация соцсетей. Последние десять лет мобильные игры и модель “free-to-play” стали своеобразным основным вектором развития. Доступность игр становится ключевым фактором. Тем не менее нельзя сказать, что вся игровая индустрия свелась к мобильным и онлайн-проектам. В РФ по-прежнему остаются разработчики, преимущественно независимые, которые стараются работать в русле классических жанров, ориентируясь на более радикальную аудиторию.

Являясь признанным видом искусства (во Франции с 2006, в Германии с 2008, в США с 2011 и т.д.), видеоигры имеют свой определенный контингент последователей. Со временем, как и во многих видах искусств, в видеоиграх сложился свой конкретный дискурс и стиль общения [3].

Вместе с тем исследование компьютерно-игрового дискурса имеет довольно разнообразное количество проблем. К этим проблемам относятся: относительная новизна явления, описание характерных особенностей данной разновидности дискурса в зависимости от жанровой принадлежности компьютерных игр, величины охвата аудитории, возрастных особенностей, этнических принадлежностей, использовании в течение и вне игрового процесса, проблемы локализации и адаптации переведенной информации из компьютерных игр [5].

Можно привести сопоставительный анализ на основе исследований Н.А. Ахреновой, Н.А. Грубы, Л.Я. Вавиловой, Ю.С. Елагиной, Е.Е. Ефремовой, Н.А. Лепшеевой, О.В. Лутовиновой в популярных онлайн-играх в жанре FPS (First-Person Shooter) “Counter-Strike: Global Offensive” и MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) “League of Legends”. На первом этапе исследования выявлялась специфика дискурса компьютерной игры League of Legends, на втором этапе – особенности дискурса компьютерной игры Counter-Strike: Global Offensive.

Результаты сопоставительного анализа дискурсивных характеристик в онлайн-играх “Counter-Strike: Global Offensive” и “League of Legends” представлены в таблице 1.

Указанные характеристики присущи обеим играм. Различия касаются отдельных языковых единиц, а также типичных коммуникативных событий. В игре League of Legends коммуникативные ситуации обусловлены основной целью игры – уничтожить вражеские строения в команде с другими игроками [9].

В игре Counter-Strike: Global Offensive коммуникативные ситуации связаны с передачей информации о расположении игроков вражеской команды, ради победы в матче, путем нейтрализации игроков или “бомбы” (игровой предмет, который имеет период неактивности в 30 секунд, после истечения которого победа засчитывается команде, играющей с фракцию “террористов”).

Общая тенденция минимизации языковых средств связана с экономией времени игры или его ограничениями, диктуемыми игровой ситуацией сражения или конфликта.

Таблица 1 – Результаты сопоставительного анализа дискурсивных характеристик в онлайн-играх

Выявленные дискурсивные характеристики	Counter-Strike: Global Offensive	League of Legends
<b>Лексические:</b> 1) Специальные лексические единицы (игровые термины) 2) Сокращения и аббревиатуры	1) Mid, short, long, pit, upper tunnels, car – позиции на карте 2) В своей основе используются сокращения игровых действий: Smoke/Flash – предупреждение о броске дымовой/светошумовой гранаты	1) Dungeon – подземелье (особая локация, для прохождения которого необходима группа из 5 игроков) 2) NPC – Non-Player Character, самостоятельный персонаж игры
Лексико-грамматические: Неморфологический способ словообразования	Rush A/B – наступление в размере всей команды на определенную точку на игровой карте	Drop – предметы, которые появляются на месте смерти монстров и боссов
<b>Синтаксические:</b> 1) Эллиптичность (бесказуемые конструкции, местоимений, второстепенных членов предложения) 2) Стяжение словосочетаний и предложений в аббревиатуры	1) “All A/B” – наличие всех игроков вражеской команды на определенной точке на игровой карте, и одновременно призыв игроков своей команды передислоцироваться на указанную точку. 2) “GGWP” (Good Game Well-Played) – Хорошая игра, отлично сыграно	2) WTS (want to sell) – продаж

Проведенный сопоставительный анализ дискурсивных характеристик компьютерных игр League of Legends и Counter-Strike: Global Offensive позволяет сделать вывод о неустойчивости графического образа и семантики слов, а также тенденции к минимизации языковых средств в условиях временных ограничений игры, благодаря выявленным дискурсивным характеристикам.

Чтобы выявить среднестатистический портрет коммуниканта (участника общения) в онлайн-играх в СНГ регионе (Россия и Белоруссия), было проведено исследование. Оно заключалось в наблюдении за общением игроков в онлайн-играх “Counter-Strike: Global Offensive” и “Battlefield 4” внутри игровых сессий. Всего было проведено около десяти игровых сессий в каждой их вышеперечисленных игр.

Первая игра, в которой проводилось наблюдение была “Counter-Strike: Global Offensive”. Средняя продолжительность игровой сессии составляла 25 ~ 30 минут.

Абсолютно все игроки использовали широкий набор внутриигровых терминов, таких как: «Short, mid, plant A/B и т.д.». При этом была выявлена одна ключевая особенность – на первых раундах игры (а именно, в среднем, с 1 по 6 раунды, не считая разминочный раунд) большинство игроков, говорящих по-русски, использовали исключительно английский язык для передачи информации своим союзникам (All go A; Bomb is B, Eco round, It's middle и т.д.). Однако в последующих раундах игроки стали все чаще использовать русский язык, при этом заменяя английские игровые термины на русские эквиваленты («Тёмка» – «Upper B», «Дым» – «Smoke», «Танцпол» – «Back Plat» и т.д.), а также все чаще вставляя русские слова в предложения («Все go B», «Бомба is down» и т.д.) [6].

Так как игровые термины в “Counter-Strike: Global Offensive” являются универсальными и популярными среди всех игроков в эту онлайн-игру, то передача информации, влияющей на процесс игры, была точной и понятной всем игрокам в сессиях.

Во время наблюдения культура общения игроков напрямую зависела от трех факторов: слаженность работы в команде, количество успешно разыгранных раундов, результативность игровой статистики отдельных игроков [4].

Вторая игра, в которой проводились наблюдения, была “Battlefield 4”. Средняя продолжительность одной игровой сессии составляла около 45~50 минут. Так как данная игра была выпущена в 2013 году, а поддержка данной игры в жанре FPS (First Person Shooter) завершилась в 2016, т.е. прекратились ее обновления, добавление нового содержимого и т.д. Следовательно, онлайн составляющая (имеется ввиду количество игроков, играющих на серверах Battlefield 4) значительно сократилась [6].

Так, если, например, в среднем с 2015 по 2016 количество игроков за месяц в среднем составляло 115,479 игроков, то в марте 2021 года число игроков за месяц в среднем составило 18,130.

Абсолютно все игроки использовали широкий набор внутриигровых терминов, таких как: «Short, mid, plant A/B и т.д.». При этом была выявлена одна ключевая особенность – на первых раундах игры (а именно, в среднем, с 1 по 6 раунды, не считая разминочный раунд) большинство игроков, говорящих по-русски, использовали исключительно английский язык для передачи информации своим союзникам (All go A; Bomb is B, Eco round, It's middle и т.д.) [10].

Однако в последующих раундах игроки стали все чаще использовать русский язык, при этом заменяя английские игровые термины на русские эквиваленты («Тёмка» – «Upper B», «Дым» – «Smoke», «Танцпол» – «Back Plat» и т.д.), а также все чаще вставляя русские слова в предложения («Все go B», «Бомба is down» и т.д.).

Так как игровые термины в “Counter-Strike: Global Offensive” являются универсальными и популярными среди всех игроков в эту онлайн-игру, то

передача информации, влияющей на процесс игры, была точной и понятной всем игрокам в сессиях [7].

Говоря об эмоциональном показателе, стоит отметить, что в большинстве случаев все игроки говорили на нормальном уровне громкости и лишь в критические, неожиданные, моменты в игре, уровень громкости повышался. Преобладающий стиль общения был демократическим, так как все игроки проявляли инициативу в обсуждении общих проблем и путей их решения.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

В первую очередь необходимо отметить, что в одной из групп соблюдалась культура общения (отсутствие оскорблений в адрес игроков, наименьшее количество использования ненормативной лексики, присутствие явных признаков взаимопонимания, командное функционирование), а в другой были ярко выражены личные оскорбления, огромное количество ненормативной лексики, открытые словесные конфликты и противоречия среди игроков, частое выражение агрессии и другие проявления невежества, что может быть обусловлено спецификой коммуникативного портрета участника онлайн-игры в зависимости от географического региона участия.

Во-вторых, новая эпоха, новое информационное пространство создает потребность у современных молодых людей в обладании иными навыками и способностями, чем те, что были востребованы и актуальны тридцать лет назад, поэтому заимствование речевых навыков и адаптация игровых терминов в онлайн-пространстве под привычные психолингвистические реалии – процесс вполне закономерный.

Итак, можно сделать вывод о том, что, если предмет культуры перемещается из культуры одной страны в культуру другой, результирующий чувственный образ должен быть тем же, но не только перцептивные данные, полученные при восприятии этого предмета, но и его формирование, но и априорные знания (перцептивные критерии), включая концептуальные и культурные качества, знания. Духовный образ этого предмета (перенесенный из одной культуры в другую) всегда имеет элементы национально-культурных деталей» [8, с. 19].

#### Список литературы

1. Енбаева Л.В., Ханжин Ю.С. Дискурсивные характеристики компьютерных игр: сопоставительный анализ // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 113-122.
2. Ильянов Д.С., Чернышева Т.К., Юревич М.А. Источники роста экономики в XXI веке: индустрия видеоигр // Теоретическая и прикладная экономика. 2020. № 3. С. 78-89.
3. Кобцева С.Е., Мамонова Е.Ю. Компьютерная игра World of Warcraft: интерактивная и интерпретативная стратегии кибертекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5 (59). С. 91-93.
4. Кропачева М.А., Литвинова Е.С. Ситуативно обусловленная речь игроков массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр на примере ситуации сбора группы для прохождения подземелья // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 395-398.
5. Николаев Н.И. Видеоигровая индустрия: краткая история, перспективы развития и влияние на экономику // E-Scio.2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videoigrovaya->

industriya-kratkaya-istoriya-perspektivy-razvitiya-i-vliyanie-na-ekonomiku (дата обращения: 21.12.2022).

6. Петрова А.А. Особенности субкультуры российских геймеров в процессе онлайн-игры // Вопросы студенческой науки. 2020. № 4 (44). С. 690-694.
7. Селютин А.А. Лингвистическая безопасность коммуникативных процессов онлайн-игр // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 10 (432). С. 137-142.
8. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7-22.
9. Тихонова В.Л. Специфика развития игровой онлайн-индустрии // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2020. № 1 (69). С. 76-80.
10. Щербина В.Е. Язык геймеров как компонента молодежного сленга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). Ч. 2. С. 395-398.
11. Guseva L.V., Koroleva E.V., Kruchinina G.A., Marinina J.A., Oladyshkina A.A. Digital humanities: the possibility of using intelligent learning systems in teaching foreign languages // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 129 LNNS. С. 395-401.
12. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanov O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.
13. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6.

УДК 811.111-26

## **НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**О. А. Орлова**

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Ю. Н. Зинцова**

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Е. Д. Козлова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,

г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассмотрены лексические единицы современного английского языка, являющимися наименованиями лиц по профессиональной принадлежности, с точки зрения некоторых структурных и семантических характеристик. Описываются модели образования номинативных конструкций, особенности репрезентации в них гендера. Отдельное внимание уделяется анализу совокупности данных единиц как лексико-тематической группы, ее структуре и внутренним связям.

**Ключевые слова:** наименование лиц по профессии, номинативные конструкции, гендерные компоненты, лексико-тематические группы.

## NAMES OF PROFESSIONS AND JOBS IN MODERN ENGLISH

**O. A. Orlova**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

**Yu. N. Zintsova**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**E. D. Kozlova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article discusses modern English names of professions and jobs with regard to a number of their structural and semantic characteristics. Nominal group formation models are described, as well as their specific features from the point of view of the grammatical category of gender representation. The article also gives an analysis of professions and jobs names as a thematic group and discusses its structure and relations among its lexical units.

**Keywords:** names of a job/ profession, nominal groups, gender component, thematic groups.

Описание и изучение номинативной системы языка является одной из важнейших задач лингвистики. Наименования лиц по профессии (НЛП) характеризуют место человека в сфере профессиональной деятельности. В последнее время наблюдается рост количества таких наименований и усложнение отношений между ними, что отражает изменения в мире профессий, а, значит, и в обществе в целом.

В.В. Катермина и Е.И. Голованова подчеркивают исключительную важность человека в языковой картине мира, чем обуславливается "особое положение в языке", занимаемое наименованиями лиц. Действительно, язык не может рассматриваться отдельно от человека, ибо он является продуктом его сознания; в связи с этим название человека имеет в языке наибольшую важность [2, с. 8]. В лексическом составе языка каждого народа существует, таким образом, обширная группа наименований лиц, складывающаяся под влиянием менталитета и языкового национально-культурного сознания [3].

Наименование лиц может осуществляться по различным свойствам субъекта номинации. Это может быть гендерная принадлежность, возраст, национальность, место жительства и т.д. По мнению некоторых лингвистов, наименования лиц по профессии занимает особое место в этой системе. А.И. Моисеев, ссылаясь на труды советского лингвиста А.Г. Лыкова, говорит о высокой продуктивности этой группы наименований лиц [5, с. 141]. Отмечается также, что наименования лиц по профессии могут считаться одновременно как частью соответствующей терминологии (производственной, экономической, медицинской и т.д.), так и составляющей общелитературного словаря языка. Названия профессий можно встретить в текстах любой стилистической направленности; они используются в повседневном и деловом общении людей, наряду с этим существуют узкоспециальные термины, которые можно наблюдать в научной литературе [6; 2]. Данная группа наименований характеризуется восприимчивостью к экстралингвистическим реалиям.

В настоящее время повышается целенаправленное влияние на них человека через их кодификацию, изменение и обновление [5].

Анализ корпуса наименований лиц по профессии ISCO (695 единиц) позволяет описать некоторые особенности лексических единиц, обозначающих профессионального деятеля [10].

В структурном отношении НЛП представляет собой доминанту, к которой могут присоединяться различные уточнители [5, 8]. В исследуемой группе количество однословных, комплексных и составных образований составил соответственно 201, 3 и 491 единицу (29 %, 0,4 % и 70,6 %). Ряд доминант характеризуется высокой продуктивностью, наиболее часто в состав исследуемых единиц входили такие доминантные единицы, как *worker* (45 раз), *technician* (26), *officer* (25), *manager* (25), *maker* (21), *engineer* (19) и некоторые другие.

Среди НЛП неравномерно представлены наименования лиц разного пола. Исследователями отмечается, что суффиксальные образования и сложные существительные женского рода употребляются все реже [1; 7]. Согласно исследованию В.П. Пылайкиной, категория гендера на современном этапе отражает «взаимоотношение лиц с обществом и их индивидуальные характеристики». Потому формальные показатели принадлежности лица к полу (суффиксы женского рода, основы женского и мужского рода) служат, скорее, способом выражения отношения к этому лицу [9]. В выборке было обнаружено 44 наименования (6,5 %), содержащих гендерный компонент – 21 пара вариантов названий профессий женского и мужского рода (*barman – barmaid, choir master – choir mistress, watchman – watchwoman* и др.); а также две единицы, которые представляют собой наименования лица женского пола по профессии и не имеют аналога наименования лица мужского рода (*governess, furcoatseamstress*).

Доминанты в этих наименованиях имеют следующие формальные признаки женского или мужского рода:

– суффиксы *-ess, -ette* женского рода: *actor – actress, steward – stewardess, postmaster – postmistress, waiter – waitress, usher – usherette* и т.д.;

– основы мужского и женского рода *man/woman(maid)* и *master/mistress* в составных наименованиях: *sportsman/woman, barman/barmaid, blasters foreman/woman; choir master/mistress, postmaster/postmistress*.

10 из 21 пары имеют гендерно нейтральные синонимы (*athlete – sportsman/woman; bartender – barman/barmaid, draughtsperson – draughtsman/woman, municipal police officer – policeman/woman* и т.д.), что может рассматриваться как отражение тенденции освобождения от гендерных стереотипов в профессиональной сфере.

Следует отметить некоторые особенности употребления слова *nurse*, входящего в выборку и как однословная единица, и в составе других названий профессий (*dental nurse, animal nurse*). Имея изначальное значение «кормилица», «приемная мать» и относящееся только к женщине, сегодня это слово называет, в том числе, медбрата и медсестру, т.е. лицо среднего

медицинского персонала в лечебных учреждениях. В Оксфордском словаре сочетаемости можно увидеть, что слово *nurse* может употребляться, в том числе, с именами прилагательными *male, female* для уточнения принадлежности к полу [12]. Похожая тенденция прослеживается в употреблении слова *midwife* («акушер»/ «акушерка»), в состав которого входит корень *wife* (ср.-англ. *wif* 'woman') [11]. В настоящее время этим словом также называют и мужчину-акушера. И, хотя его сочетаемость с прилагательными *male, female* не зарегистрирована в словарях, подобные случаи можно наблюдать на интернет-сайтах.

Исследуемый нами корпус наименований лиц по профессии можно определить как обширную тематическую группу (ТГ) «наименование лица по профессии». Большой объем описываемой ТГ и неоднородность ее компонентов делают возможным ее разделение на тематические подгруппы (ТПГ). Сделать это возможно различными способами, положив в основу деления тот или иной признак/свойство, например, «занятость работника в определенной сфере деятельности». На основе данного критерия могут быть выделены такие тематические подгруппы, как «медицинские работники», «работники в сфере теле- и радиовещания» и др. Подобные ТПГ характеризуются наличием разветвленной сети парадигматических связей. Так, в ТПГ «медицинские работники» могут быть выделены двух- и трехчленные синонимические ряды (*medical laboratory assistant/ medical laboratory technician, medical orderly/ nursing auxiliary/ health care assistant*). На основании противопоставлений «мужчина-женщина» или «уровень квалификации» образуются пары антонимов (*masseur – masseuse, dentist/dental surgeon – dental surgery assistant/ dental nurse*). Единица *doctor* может рассматриваться в той или иной степени гиперонимом ко всем компонентам данной ТГ.

В соответствии с основными группами Международной Стандартной Классификации Занятий (МСКЗ) [4] осуществлено деление исследуемого корпуса НЛП на десять тематических подгрупп, представленных ниже в порядке убывания численности:

- квалифицированные рабочие промышленности и рабочие родственных занятий (Craft and related trades workers) – 207 (29,64 %) (*railway track construction fitter, safety and communication electrician, textile printer* и др.);
- специалисты-профессионалы (Professionals) – 151 (21,73 %) (*philosopher, political scientist, telecommunications engineer* и др.);
- специалисты-техники и иной средний специальный персонал (Technicians and associate professionals) – 111 (15,83 %) (*printing technician, radio and tv technician, sound engineer* и др.);
- операторы и сборщики промышленных установок и машин (Plant and machine operators and assemblers) – 52 (7,49 %) (*driver of motor vehicles, operative in chemical and synthetic fibre manufacture* и др.);
- работники сферы обслуживания и торговли (Service and sales workers) – 55 (7,91 %) (*astrologer, beautician, municipal police officer* и др.);



- служащие (Clerical support workers) – 40 (5,7 %) (*road transport technician, bank clerk for commercial credit, pawnbroker* и др.);
- руководители (Managers) – 34 (4,75 %) (*advertising manager, chemical industry production manager, pricing officer* и др.);
- неквалифицированные работники (Elementary occupations) – 28 (4,02 %) (*cleaner, dish washer, municipal street cleaner* и др.);
- квалифицированные работники сельского и лесного хозяйств, рыбоводства и рыболовства (Skilled agricultural, forestry and fishery workers) – 16 (2,73 %) (*beekeeper, fruit farmer, specialist in animal husbandry* и др.);
- военнослужащие (Armed forces occupations) – 1 единица (0,2 %) (*professional soldier*).

Очевидным является преобладание в выборке наименований профессий трех тематических подгрупп: «Квалифицированные рабочие промышленности и рабочие родственных занятий», «Специалисты-профессионалы», «Специалисты-техники и иной средний специальный персонал». Можно предположить, что это обусловлено рядом экстралингвистических факторов – открытиями в различных областях знания, появление более совершенных и сложных приборов и оборудования, социальные изменения и пр. Все перечисленные факторы часто требуют от современного работника высокого уровня квалификации и/или более узкой специализации труда. Возможно, это объясняет большой процент НЛП, относящихся к вышеупомянутым группам. По этой же причине количество названий профессий в подгруппе «Неквалифицированные работники» существенно меньше. Малочисленность группы «Квалифицированные работники сельского и лесного хозяйств, рыбоводства и рыболовства» объясняется, на наш взгляд, более узким кругом входящих в нее профессий.

Таким образом, анализ корпуса НЛП позволил сделать ряд выводов относительно некоторых особенностей данной группы имен существительных. Структура каждой единицы характеризуется наличием доминанты и уточнителей, в выборке преобладают составные наименования. Некоторые НЛП содержат гендерные компоненты, зачастую при этом имеют гендерно нейтральные синонимы. Рассматриваемые единицы обладают высокой восприимчивостью к экстралингвистическим реалиям, в том числе научному и техническому прогрессу, вследствие чего наблюдается существенное преобладание количества НЛП таких тематических подгрупп, как «Квалифицированные рабочие» и «Специалисты-профессионалы».

#### **Список литературы**

1. Вахина Е.Г. Способы образования наименований лиц женского пола по профессии и роду занятий в русском, английском и французском языках // Культура. Духовность. Общество. 2013. № 5. С. 140-143.
2. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля в динамическом пространстве языка (лингвокогнитивный анализ): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2004.
3. Катермина В.В. Номинации человека в лексике и фразеологии. Краснодар, 2011.

4. Международная Стандартная Классификация Занятий (МСКЗ) – 08. URL: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms\\_306603.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_306603.pdf) (дата обращения: 10.06.2022).
5. Моисеев А.И. Наименования лиц по профессии как предмет лингвистического изучения // Известия Академии Наук СССР (Серия литературы и языка). 1968. Т. 27, вып. 2. URL: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1968/02/682-140.htm> (дата обращения: 20.06.2022).
6. Мухиддинова Т. Термины и терминосистемные особенности наименования лиц по профессии (на материале таджикского и английского языков) // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия общественных наук. 2011. № 1(45). С. 122-127.
7. Николаева И.Ю. Наименования лиц женского пола по профессии, должности в гендерном аспекте // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2010. № 3. С. 94-98.
8. Орлова О.А., Зинцова Ю.Н., Ястребова Е.Д. Способы образования наименований лиц по профессиональной принадлежности в современном английском языке // Казанская наука. 2020. № 7. С. 54-56.
9. Пылайкина В.П. Лингвокультурная категория гендера в английском языке // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 31. С. 291-294.
10. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08 // International Labour Office. Geneva: ILO, 2012. 420 p. URL: [http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS\\_172572/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_172572/lang--en/index.htm) (accessed: 10.06.2022).
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (accessed: 20.06.2022).
12. Oxford Collocations Dictionary for students of English. Oxford University Press, 2009.

УДК 81'37

## **МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ «ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ» НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**А. Б. Пешкова**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Аннотация.** Данная статья посвящена систематизации английских восклицательных предложений, которая необходима для правильной организации учебного материала при обучении выражению эмоций в коммуникации. В статье представлены три классификации данных синтаксических единиц: первая строилась на основе только структурных особенностей, вторая – на основе учёта особенностей структуры и закреплённого за ней коммуникативного намерения, третья – на основе коммуникативных интенций.

**Ключевые слова:** восклицательное предложение, учебный материал, систематизация, структура, коммуникативное намерение.

## **METHODS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL ON THE TOPIC “EXCLAMATORY SENTENCES” AT THE CLASSES OF THE ENGLISH LANGUAGE**

**A. B. Peshkova**

Voronezh State University, Voronezh

**Abstract.** This article is devoted to the systematization of English exclamatory sentences which is necessary for the right organization of the educational material while teaching the expression of emotions in communication. Three classifications of these syntactic units are presented in the article: the first one was built on the basis of structural peculiarities, the second one – on the basis of the structure and communicative intention assigned to it, the third one – only on the basis of communicative intentions.

**Keywords:** exclamatory sentence, educational material, systematization, structure, communicative intention.

Восклицательные предложения представляют собой яркий пример экспрессивных конструкций, которые являются неотъемлемой частью разговорной речи. Формирование навыков и умений правильного употребления восклицательных предложений при общении позволит обучаемым выражать своё эмоциональное отношение к предмету речи, избегая шаблонности в выражении мысли и навязчивого повторения одних и тех же конструкций, что приблизит их речевое поведение к естественному. Если в определённой ситуации говорящий восклицает *“Oh!” (Ой!),* то это звучит намного естественнее, чем если бы он заявил *“I am surprised” (Я удивлен).* Лексическое наименование своего эмоционального состояния не является таким эффективным средством эмоционального воздействия на слушателя, как различные экспрессивные конструкции, употребление которых в речи свидетельствует о речевой компетенции коммуниканта.

При обучении английским восклицательным предложениям следует обращать внимание учащихся не только на два основных структурных типа: 1) с местоимёнными словами *How* и *What* в начальной позиции (*How pretty you are!*) и 2) предложения псевдо- или квазипридаточной структуры (*If only you were here!*), но и учитывать всё разнообразие восклицательных предложений, действительно используемых в речи. Кроме того, важно не просто показать учащимся структуры, но и объяснить ситуации, в которых чаще всего используются данные синтаксические единицы.

В лингвистике, при всём интересе к экспрессивным средствам, отсутствует описание структурных и семантических особенностей восклицательных предложений, вследствие чего системность отсутствует и в обучении. Систематизация должна вытекать, в первую очередь, из природы восклицательного предложения. Как известно, восклицательное предложение содержит в себе эмоциональную окраску. В традиционной лингвистике выделяют три коммуникативных типа предложений: повествовательные, вопросительные и побудительные, каждый из которых может быть представлен в двух вариантах – восклицательном и невосклицательном, и две группы собственно восклицательных предложений (с местоименными словами *how* и *what* в начальной позиции и предложения псевдопридаточной структуры).

При системной организации восклицательных предложений возникают определённые трудности. Классифицировать восклицательные предложения по структуре трудно, потому что, во-первых, у них мало собственных структур,

во-вторых, в одной классификации сложно отобразить всё многообразие структурных типов восклицательных предложений.

Восклицательные предложения на основе значения представляется целесообразным систематизировать при помощи построения полевой структуры на основе интенсивности эмоционального признака. Однако это оказалось сложно вследствие того, что, во-первых, помимо выражения эмоций, у восклицательных предложений есть дополнительные коммуникативные значения (запрет, упрёк, жалоба и др.), во-вторых, в коммуникации трудно определить, какой компонент значения превалирует: выражение эмоций или дополнительная интенция.

С учётом структурных особенностей восклицательных предложений, были составлены две классификации. В первой, чисто структурной, все восклицательные предложения были разделены на псевдо-предложения (40,5 %) и собственно предложения (59,5 %).

**Псевдо-предложения** – предложения, лишённые номинативного значения, но содержащие в себе оценку. Содержание таких предложений зависит от контекста, так они лишены структурных и категориальных семантических характеристик, присущих предложению. К ним относятся:

1) **междометные предложения**, основную часть которых составляют междометия. Этот тип восклицательного предложения встречается довольно часто в коммуникации (24 %). Например: *“Aha!” he said; Not likely! That’d be too nice for him* [C. Bushnell “Trading up”];

2) **вокативные предложения**, основную часть которых составляют имена собственные или нарицательные существительные, которые произносит говорящий при обращении к другому лицу. Этот тип восклицаний встречается в коммуникации реже, чем междометные предложения (16,5 %). Например: *“George!” Mimi exclaimed* [C. Bushnell “Trading up”].

**Собственно предложения** – это предложения, обладающие всеми структурными и категориальными семантическими характеристиками, которые присущи предложению. К ним относятся рассматриваемые ниже подтипы английских восклицательных предложений.

В зависимости от того, из одной, двух или более предикативных единиц состоят предложения, они подразделяются на **простые** и **сложные**. Простые восклицательные предложения употребляются коммуникантами чаще, чем сложные (49,5 % и 10 % соответственно).

**Простые** восклицательные предложения в зависимости от того, одним или двумя главными членами представлено предикативное ядро, делятся на **односоставные** и **двусоставные**.

Чаще употребляются односоставные восклицательные предложения (27 %), типа: *The dirt!* [M. Spark “The Pawnbroker’s Wife”], *“Great!” Rodytzy said* [M. Booth “Hide and Seek”], реже двусоставные (22,5 %): *“That’s excellent!” Mimi said* [C. Bushnell “Trading up”], *No. I don’t care a thing about it!* [M. Spark “The Portobello Road”].

**Односоставные** восклицательные предложения в зависимости от того, выражен ли главный член существительным, субстантивированным словом или формами глагола, которые могут сочетаться с другими категориями слов, бывают соответственно **субстантивными (номинативными)** и **глагольными (императивными)**.

Номинативные односоставные восклицательные предложения употребляются чаще (15 %): *The ring! The ring!* [C. Bushnell "Trading up"], *Poor thing!* [M. Spark "The Public Image"], *The screenplay! How had she come so close to spilling her secret?* [Ch. Bukowski "South of no North"], чем глагольные односоставные восклицательные предложения (12 %): *"Hurry up!" he snapped* [R. Maynard "Paper Flowers"], *Hold on!* [M. Booth "Hide and Seek"], *Tell me!* [M. Spark "The Pawnbroker's Wife"]. Однако следует заметить, что выделение глагольных (императивных) предложений как подтипа односоставных является спорным вопросом, так как, по мнению некоторых исследователей [1, С. 11, 2, С. 38], их следует отнести к неполным (эллиптическим) двусоставным предложениям, вследствие того, что в них отсутствует подлежащее (например, местоимение you), но оно может быть легко восстановлено: *You shut up!*

**Двусоставные** восклицательные предложения, по наличию или частичному отсутствию всех необходимых членов данной структуры, делятся на **полные** и **неполные**. Полные восклицательные предложения типа: *I can't be friends with a liar!* [M. Spark "The Public Image"], *The Hamptons are really going downhill! I want to hear about your work!* [C. Bushnell "Trading up"] употребляются в коммуникации чаще, чем неполные (эллиптические): *"Down with Bush!" the other one shouted* [C. Bushnell "Trading up"], *Heard the name!* [M. Spark "The Pawnbroker's Wife"] – 16 % и 6,5 % соответственно.

**Сложные** восклицательные предложения по наличию или отсутствию союзов или относительных слов между предикативными частями делятся на **союзные** и **бессоюзные**. Сложные союзные восклицательные предложения употребляются чаще, чем сложные бессоюзные (7,5 % и 2,5 % соответственно). Например, союзные: *You know, I don't care about reputations. If I did, the first person I wouldn't speak to would be Comstock Dibble!* [C. Bushnell "Trading up"]; бессоюзные: *For a moment, she thought she was going to be sick!* [T. Pedersen "Only on Saturday"], *My night with him is one evening I'll never forget!* [R. Maynard "Paper Flowers"].

Как видно из вышеизложенного, восклицательные предложения с простой, короткой структурой, состоящей из 1-5 слов или 8-15 знаков употребляются в коммуникации чаще: *"George!" she said, pretending to be shocked* [C. Bushnell "Trading up"], *"Ah, here she is!" he exclaimed* [M. Spark "The Public Image"], чем восклицательные предложения, состоящие из 7 и более слов или 17 и более знаков: *I didn't have any money and I didn't know what I was getting into, and Comstock Dibble took advantage of me!* [C. Bushnell "Trading up"] – 72 % и 28 % соответственно.

Вторая классификация строилась на основе учёта особенностей структуры и закреплённого за ней коммуникативного намерения, т.е. это

структурно-прагматическая классификация. Предложения в зависимости от структуры и целеустановки или коммуникативного намерения говорящего могут содержать в себе сообщение или описание – это **повествовательные** предложения; либо они могут выражать желание заставить действовать других людей – это **побудительные** предложения; либо они могут заключать в себе вопрос о чём-либо неизвестном говорящему – это **вопросительные** предложения. Любой из этих типов предложения может стать восклицательным при соответствующей эмоциональной окраске, выражающейся в особой восклицательной интонации. Однако эмоциональность создаётся не только “наложением” специфической восклицательной интонации на тот или другой тип предложения. Имеются структурные схемы, в которых заложена эмоциональность (например, с местоимёнными словами **how** и **what** в начальной позиции и предложения псевдопридаточной структуры). Рассмотрим выделенные типы восклицательных предложений подробнее.

**Восклицательные повествовательные** предложения используются коммуникантами при общении довольно часто (29 %): *But I was totally innocent!* [T. Pedersen “Only on Saturday”], *He is blackmailing me!* [C. Bushnell “Trading up”]. Реже употребляются в коммуникации восклицательные **побудительные** предложения (19 %): *Come on! Follow me!, Look at the snakes!* [W. Golding “The Lord Flies”], *Don’t be ridiculous!* [M. Spark “Miss Pinkerton’s Apocalypse”]. И совсем редко говорящие используют при общении **восклицательные вопросительные** предложения (2,5 %): *And wouldn’t that be a surprise for Selden!* [C. Bushnell “Trading up”].

Что касается собственно **восклицательных** предложений, то они встречаются в коммуникации не очень часто (9 %). По наличию или отсутствию всех необходимых членов в их структуре, они делятся на **полные** и **неполные**. К неполным относятся такие структуры как:

а) **How + прилагательное**: *How disgusting!* [C. Bushnell “Trading up”],

б) **What + существительное**: *What a disaster!* [M. Spark “The Public Image”].

Среди неполных можно выделить следующие структуры:

а) **How + прилагательное + существительное (местоимение) + глагол**: *How awful she looked!* [C. Bushnell “Trading up”],

б) **What + прилагательное + существительное**: *What a wonderful surprise!* [C. Bushnell “Trading up”].

Таким образом, восклицательные повествовательные предложения употребляются чаще (29 %), чем побудительные (19 %) и реже всего используются вопросительные (2,5 %). Среди собственно восклицательных предложений (9 %) чаще употребляются неполные чем полные (6 % и 3 % соответственно).

При систематизации восклицательных предложений была построена классификация на основе коммуникативных интенций без учёта структуры. При использовании восклицательных предложений в коммуникации говорящий чаще всего использует речевые акты **экспрессивного типа** (32 %), которые

представляют собой реакцию на действие, поведение слушающего. **Экспрессив** включает в себя **извинения** (12 %): *Oh shit, I'm sorry!* [M. Spark "The Public Image"]; **благодарность** (6 %): *No, thank you!* [C. Bushnell "Trading up"]; **похвала** (4 %): *You were absolutely wonderful!* [C. Bushnell "Trading up"]; **упрёк** (4 %): *I told you to get a list of names!* [W. Golding "The Lord Flies"]; **сожаление** (3,5 %): *Poor old Stroh!* [M. Spark "The Ormolu Clock"]; **жалоба** (2,5 %): *I'm tired!* [R. Maynard "Paper Flowers"]. Довольно часто говорящий также использует речевые акты директивного типа (25 %), основной целью которых – заставить слушающего сделать или не сделать что-либо. Они подразделяются на приказы (12 %): *"Well, come on," she whispered. "Hurry up!"* [C. Bushnell "Trading up"]; **предостережения** (7 %): *Be careful!* [W. Golding "The Lord Flies"], *Don't touch it, don't go near it!* [M. Spark "Miss Pinkerton's Apocalypse"]; просьбы (3 %): *Let me speak, please!* [W. Golding "The Lord Flies"]; **указания** (2 %): *His specs – use them as burning glasses!* [W. Golding "The Lord Flies"]. Часто употребляются в коммуникации речевые акты **вокативного типа** (23 %), включающие **обращения** (20 %): *"Estella!" she said, astounded* [C. Bushnell "Trading up"] и **зов** (3 %): *"Rasheed!" Estella called out* [C. Bushnell "Trading up"], а также речевые акты **констативного типа** (13 %), основной целью которых является выражение обстоятельств, принимаемым говорящим в отношении истинности определённого положения дел. Констатив подразделяется на **сообщения** (5 %): *Janey! I can't believe it. I've been trying to track you down for days!* [C. Bushnell "Trading up"], **утверждения** (3,5 %): *"I did love you!" Janey insisted* [C. Bushnell "Trading up"], **описания** (2,5 %): *That's not a very glamorous place!* [M. Spark "The Public Image"], **заверения** (2 %): *You're going to love it!* [C. Bushnell "Trading up"].

Гораздо реже, употребляя в коммуникации восклицательные предложения, говорящий осуществляет речевые акты **комиссивного типа**, включающие **обещания** (4 %): *"I promise!" Janey said* [C. Bushnell "Trading up"] и речевые акты декларативного типа (3 %) – **назначения**: *Ralph is a chief!* [W. Golding "The Lord Flies"].

Итак, чаще всего говорящий использует экспрессив (32 %), директив (25 %), вокатив (23 %) и констатив (13 %), гораздо реже употребляется комиссив (4 %) и декларатив (3 %).

Таким образом, систематизация восклицательных предложений проводилась на основе учёта их структурных, структурно-коммуникативных и коммуникативных признаков. Эти три взаимосвязанные классификации следует учитывать и при системной организации восклицательных предложений как учебного материала.

#### Список литературы

1. Змеёва Т.Е. Типы высказываний, выражающих эмоциональное значение // Коммуникативно-функциональная грамматика: сб. науч. тр. Вып. 318. М.: МГИИЯ, 1990. С. 120-127.
2. Тестелец Я Г. Введение в общий синтаксис. М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 2001. 800 с.

## ГИБРИДИЗАЦИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДИСКУРСА

**Е. В. Плисов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**О. Н. Загребина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье анализируются основные направления взаимодействия немецкоязычного волонтерского дискурса с педагогическим, медицинским, социально-культурным, экологическим и другими субдискурсами. В ходе анализа было установлено, что гибридный характер волонтерского дискурса предполагает активное заимствование и творческую переработку элементов других институциональных дискурсов.

**Ключевые слова:** дискурсивная лингвистика, дискурс, волонтерский дискурс, субдискурс, гибридизация.

## HYBRIDIZATION OF GERMAN VOLUNTEER DISCOURSE

**E. V. Plisov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**O. N. Zagrebina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article analyzes the main directions of interaction of the German-language volunteer discourse with pedagogical, medical, socio-cultural, environmental and other sub-discourses. In the course of the analysis, it was found that the hybrid nature of the volunteer discourse implies active borrowing and creative processing of elements of other institutional discourses.

**Keywords:** discursive linguistics, discourse, volunteer discourse, subdiscourse, hybridization.

Дискурс – одно из основных понятий современной дискурсивной лингвистики. Понятие дискурса объединяет в себе следующие отличительные черты: коммуникативность данного явления [4; 8], его неограниченность исключительно лингвистическими факторами [1; 2; 3], изменяемость [5], отсутствие изолированности явления по отношению к другим аспектам жизни [6; 7; 9]. Целью настоящей работы является определение основных направлений во взаимодействии немецкоязычного волонтерского дискурса с педагогическим, медицинским, социально-культурным, экологическим и другими субдискурсами.

Волонтерский дискурс возникает в рамках волонтерского сообщества и волонтерской деятельности и вербализуется в текстах, отражающих определенные особенности данного дискурса. Волонтерский дискурс имеет свои цели и ценности, свой собственный хронотоп, субдискурсы, появившиеся



вследствие разделения волонтерской деятельности на различные направления, а также агентов и клиентов, типичных только для данной дискурсивной области.

При этом, включая в свою структуру данные элементы, волонтерский дискурс становится гиперонимичным для других, более узких субдискурсов. Так, например, можно выделить:

- волонтерство в сфере образования (дошкольного, школьного и университетского) и, соответственно, педагогический дискурс (*Volunteers unterrichten in verschiedenen Ländern in Asien, Afrika, Mittel- und Südamerika. Für die meisten Bildungsprojekte sind Grundkenntnisse in Englisch und manchmal auch in Spanisch notwendig, damit du dich mit den Einheimischen verständigen kannst* (<https://www.auslandsbafoeg.de>); *Ein Freiwilligen-Dienst im Bereich Unterrichten bietet dir daher ein spannendes, sinnvolles und verantwortungsvolles Tätigkeitsfeld im Ausland. Insbesondere für angehende Lehramtsstudenten, Pädagogen und Erzieher ist dieser Art der Freiwilligenarbeit sehr sinnvoll* (<https://www.freiwilligenarbeit.de>); *Freiwilligenarbeit für ein Bildungsprojekt im Ausland ist der perfekte Weg, um dein Wissen an andere weiterzugeben und gleichzeitig mehr über ein anderes Land, eine andere Kultur und die Menschen dort zu erfahren* (<https://www.volunteerworld.com/de>); *Wenn Sie sich für ein Lehramtsstudium bewerben, kann eine besondere Anerkennung des Freiwilligen Sozialen Jahrs „Pädagogik“ (FSJ Pädagogik), eines gleichgestellten Dienstes oder Praktikums erfolgen* (<https://www.uni-leipzig.de/studium>));

- медицина (соответственно, медицинский дискурс) (*Freiwilligenarbeit im Bereich Medizin ist ideal für alle, die ein Medizin-Studium oder einen anderen heilerischen Beruf anstreben* (<https://www.freiwilligenarbeit.de>); *Die Diakonie setzt sich zum Beispiel dafür ein, die gesetzliche Übermittlungspflicht im Gesundheitswesen abzuschaffen und die Notfallbehandlung im Krankenhaus sicher zu finanzieren. Ziel ist, dass jeder Mensch ungehindert Zugang zum Gesundheitssystem erhält* (<https://www.diakonie.de>));

- волонтерская деятельность в культурной сфере – организация и помощь в организации мероприятий в различных культурных учреждениях (музеи, театры, кино, правительственные учреждения, связанные с работой в культурной сфере и пр.) и, таким образом, работа в рамках социально-культурного дискурса (*Bei deiner Freiwilligenarbeit für Kunst- und Kulturprojekte kannst du deine ganze Kreativität einsetzen und bei deinen Reisen um die Welt soziale Projekte unterstützen* (<https://www.volunteerworld.com/de>); *Viele Begriffe beschreiben unsere Freiwilligendienste: FSJ Kultur, Freiwilliges Kulturelles Jahr, Freiwilliges Jahr Kultur, Freiwilliges Soziales Jahr Kultur oder Bundesfreiwilligendienst Kultur* (<https://freiwilligendienste-kultur-bildung.de/>); *Mit dem kulturweit-Freiwilligendienst können sie ein Freiwilliges Soziales Jahr im internationalen Netzwerk der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik leisten* (<https://www.kulturweit.de/>));

- экологическое волонтерство и, вместе с ним, включение в экологический дискурс (*Der Umweltschutz gehört zu den dringendsten Aufgaben unserer Zeit und ist daher auch ein wichtiger und beliebter Bereich der*

Freiwilligenarbeit im Ausland (<https://www.freiwilligenarbeit.de/naturschutz-umweltschutz-volunteer.html>); Unter dem Motto „Für Mensch und Natur“ engagieren sich rund 77.000 Ehrenamtliche beim NABU, die in etwa 2.000 NABU-Gliederungen organisiert sind. Pro Jahr leisten die Ehrenamtlichen etwa drei Millionen Stunden uneigennützig Arbeit für unsere Natur und Umwelt (<https://www.nabu.de/spenden-und-mitmachen/aktiv-vor-ort/index.html>); *Du bist der Meinung, es ist höchste Zeit, unserer Erde etwas zurückzugeben? Du möchtest einen aktiven Beitrag für Umwelt und Natur leisten? Dann ist das Natur- & Klimaschutz Programm von wayers genau dein Ding!* (<https://wayers.com/de/freiwilligenarbeit/natur-klimaschutz/>);

- общественная безопасность и оказание помощи в чрезвычайных ситуациях (обозначим его как «благотворительно-спасательный дискурс») (*Freiwillige sind das Rückgrat der weltweiten Rotkreuzbewegung. Allein im Kanton Zürich engagieren sich aktuell rund 2600 Freiwillige für mehr Menschlichkeit* (<https://www.srk-zuerich.ch/mitmachen>); *Freiwilliges Engagement ist eine wichtige Säule in der Arbeit mit Geflüchteten und Vertriebenen. Als ehrenamtliche MitarbeiterIn unterstützt du die TSD nicht nur in der direkten Arbeit mit geflüchteten Menschen, sondern auch im Bereich der Integration sowie in den geschützten Räumen* (<https://www.tsd.gv.at/freiwilligenarbeit.html>)).

В данных видах дискурса отображаются различные функции волонтеров, а также описываются требования к желающим принять участие в данной деятельности. То есть мы можем говорить о категоризации действующих лиц дискурса в зависимости от контекста. В первую очередь происходит деление на волонтеров (их обозначают такими терминами как *Freiwillige, Ehrenamtliche*), работающих при координирующих организациях (*ein gemeinnütziger Verein, Träger*) и лиц (организации), которым волонтеры оказывают ту или иную помощь. На сайте благотворительной деятельности в христианской общине (*Diakonie Deutschland*) среди последних перечислены *Einkommensarme, Alte, Kranke, Familien, Wohnungslose, Geflüchtete*, однако это также могут быть *Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene* и др. в зависимости от сферы деятельности волонтерства.

Таким образом, немецкоязычный дискурс имеет определенную специфичность, которая выражена в том, что волонтерский дискурс очерчен темпорально и локально и включает в себя следующие субдискурсы: педагогический, медицинский, социально-культурный, экологический и благотворительно-спасательный. Участники дискурса категоризируются, зачастую также некоторые тексты на сайтах волонтерских организаций дают примерный портрет волонтера, который мог бы участвовать в представляемой деятельности.

#### Список литературы

1. Бабаева А.В., Шмелева Н.В. Репрезентации «человеческой исключительности» в культурном потоке Нового времени // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 12.
2. Вороховов А.В. Актуальные методологические проблемы западной протестантской герменевтики // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. № 22. С. 212-223.

3. Ворохобов А.В. Предпонимание, текст и традиция в экзистенциальной герменевтике Рудольфа Бульмана // Христианское чтение. 2020. № 2. С. 100-108.
4. Кузьмичева А.А., Плисов Е.В. Анализ и интерпретация немецкого публицистического текста. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. 58 с.
5. Плисов Е.В. Интерактивная коммуникация в фокусе дискурсивного анализа // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2017. № 39. С. 168-172.
6. Плисов Е.В. Немецкий религиозный язык в условиях поликонфессиональности: опыт лексикографического и дискурсивного описания: дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2017. 428 с.
7. Плисов Е.В. Феноменология современного немецкоязычного религиозного дискурса: теолингвистический анализ: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. 302 с.
8. Плисов Е.В., Слободенюк Е.А. Концептуализация образа немецкого политика в британском медиадискурсе // Когнитивные исследования языка. 2018. № 33. С. 235-240.
9. Федоров В.В. Новейшие исследования в теолингвистике: дискурсивный и когнитивный подходы // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2022. № 20. С. 439-450.

УДК 811.112.2'373.612.2

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ЛИЦА В ЯЗЫКЕ ФУТБОЛА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

**Н. Н. Прокопьева**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н. А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению наименований лиц, используемых в текстах немецких спортивных репортажей и комментариев, значения которых являются результатом метафорического переноса. В ходе исследования выявлены основные типы метафор, с помощью которых создаются номинации игроков, а также установлены их основные функции. Рассмотрены также структурные и семантические особенности исследуемых метафорических номинаций.

**Ключевые слова:** номинация, семантическая деривация, метафора, спортивный дискурс, эмоционально-оценочная функция.

## **METAPHORICAL NOMINATIONS OF A PERSON IN THE LANGUAGE OF FOOTBALL (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)**

**N. N. Prokopyeva**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the names of persons used in the texts of German sports reports and comments, the meanings of which are the result of a metaphorical transfer. In the course of the study, the main types of metaphors are identified, with the help of which nominations of players are created, as well as their main functions are established. The structural and semantic features of the studied metaphorical nominations are also considered.

**Keywords:** nomination, semantic derivation, metaphor, sports discourse, emotional and evaluative function.

Процесс номинации объектов внеязыковой действительности в различных языках был и остается в центре внимания многих лингвистов, поскольку номинативная функция считается одной из основных функций языка в целом и, безусловно, ведущей функцией лексических единиц в частности. При этом, рассматривая проблемы номинации, лингвисты подчеркивают, что человек в процессе познания не просто именуется познаваемые им предметы, явления, сущности, но и отражает в создаваемых им названиях их важнейшие признаки, закрепляет свои знания о них, выражает свою оценку, т.е. в процессе создания наименований номинативная функция сопрягается с другими важнейшими функциями языка: когнитивной, прагматической, эмотивной и прочими. Полифункциональный характер языковых номинаций напрямую связан с такими важными понятиями как принципы и способы номинации: В.В. Криворот определяет первое как «исходное положение, правило, которое формируется на основе обобщения мотивирующих признаков и одновременно служит отправной базой для новых наименований», а второе – как «конкретный прием, с помощью которого реализован принцип номинации» [4, с. 7]. И если составить исчерпывающий перечень принципов номинации не представляется возможным, так как они напрямую соотносятся с мотивирующими признаками, которые могут быть выделены как в отдельных лексемах, так и в целых лексико-семантических группах, то относительно способов номинации можно отметить, что их количество и перечень достаточно четко определены: это звукоизобразительство, морфологическая деривация (словообразование), семантическая деривация (переосмысление) и заимствование иноязычной лексики [9, с. 175].

Одним из видов семантической деривации является метафоризация. Метафора как языковой феномен давно и заслуженно является предметом изучения в самых разных областях науки. Наше исследование направлено на анализ немецких метафорических наименований лица, используемых в языке футбола, с целью выявления специфики реализации метафорического переноса в процессе номинации ключевых акторов данного вида спорта – игроков. Интерес именно к этой спортивной игре обусловлен, прежде всего, той огромной ролью, которую играет футбол в жизни современного общества. Рассматривая футбол как феномен массовой культуры, исследователи отмечают, что этот вид спорта давно уже перестал быть просто игрой, а стал составной частью политики, экономики, повседневной жизни общества во многих странах, и особенно – в Германии. Так, А.Г. Голодов, размышляя о роли спорта в целом и футбола в частности, отмечает, что в нем «наиболее рельефно отражаются характерные особенности современного общества, способы реализации конкретного индивида» [2, с. 68]. Поэтому, по мнению исследователя, разговорный язык футбола «отражает тенденции в обществе, культуре и в национальном языке. Он помогает восстановлению фрагментов языковой картины мира» [2, с. 69]. Опираясь на данное утверждение, можно предположить, что изучение лексических процессов, наблюдаемых в языке

футбола, позволит в какой-то степени составить представление и о тенденциях в развитии и функционировании словарного состава немецкого языка в целом.

Практическим материалом для нашего исследования послужили 57 лексических единиц, отобранных из уникального словаря немецкого языка «Wörterbuch der Fußballsprache», составителем которого является д.ф.н. Армин Буркхардт, профессор германистики Университета имени Отто фон Герике (г. Магдебург, Германия). Отобранные лексемы представляют собой наименования футболистов, созданные путем метафорического переноса. Выбор метафорических номинаций в качестве объекта исследования связан с той важнейшей ролью, которую метафора играет во всех коммуникативных сферах, в том числе в публицистике, к многочисленным жанрам которой относятся спортивный репортаж и комментарий. По мнению А.Е. Сомовой, своеобразие спортивного репортажа как популярного жанра телевидения обусловлено рядом факторов – это «специфика как тематики передаваемого сообщения, так и телевидения в качестве канала передачи информации, а также природа восприятия спортивного зрелища» [6, с.63]. Данные факторы определяют также и характер, и функциональную специфику всего спортивного медиа-дискурса: так, А.А. Трубченинова отмечает в качестве его основных функций не только информирование зрителей или читателей о соревнованиях, интерпретацию и оценку деятельности их участников, но и развлечение аудитории, что выражается в передаче зрелищности и эмоционального накала состязаний [7, с.96]. При этом создание и передача особого эмоционального настроения выполняет важную социальную функцию, поскольку общность эмоций, по мнению автора, «является одним из оснований укрепления сплоченности социальной группы» [7, с.98]. Поэтому вполне логично, что именно метафора как одно из основных языковых средств выразительности, обладающее большим эмоционально-экспрессивным потенциалом, широко используется в спортивном дискурсе, в том числе и медиа-дискурсе, в частности, в языке футбольных комментаторов и журналистов.

Как известно, метафоры могут быть классифицированы по различным основаниям. Одной из наиболее известных является функциональная классификация, предложенная Н.Д. Арутюновой, которая выделяет 4 типа метафор: номинативную, образную, когнитивную и генерализирующую [1, с.232]. При рассмотрении исследуемых метафорических номинаций игроков в плане их функциональных особенностей обращает на себя внимание тот факт, что абсолютное большинство из них (51 из 57 ЛЕ) представляют собой образные метафоры, предназначение которых заключается не столько в том, чтобы обозначить соответствующий денотат, сколько в том, чтобы дать ему экспрессивно-образную характеристику, например: *der Sturmtank* «ein körperlich robuster und torgefährlicher Angriffsspieler». В то же время 6 лексем могут быть отнесены к номинативным метафорам, так как их «футбольное» значение хоть и является вторичным, переносным, но его связь с основным, исходным значением уже не воспринимается так живо, так отчетливо, их образность не служит реализации экспрессивной, эстетической или оценочной функции, как

это бывает с живыми метафорами, они используются лишь для номинации, например, определенных игровых амплуа или статуса игроков в команде: *der Angreifer, der Kapitän, der Legionär*. Примечательно, что данные обозначения, которые появились вследствие метафорического переноса, по своей семантике так или иначе соотносятся с известной метафорической моделью «Спорт – это война», ср.: *der Schütze 1. männliche Person, die mit einer Schusswaffe schießt 2. den Ball oder Ähnliches [ins Tor] schießender, werfender Spieler; der Verteidiger 1. männliche Person, die etwas, sich, jemanden verteidigt 2. Spieler, dessen Hauptfunktion es ist, gegnerische Tore zu verhindern*. Очевидно, что использование подобных лексем для наименования футболистов, выполняющих определенные игровые функции, обусловлено сравнением их действий с действиями участников сражений на поле боя.

Одним из важнейших свойств метафоры, определяющих ее функционирование в языке, является ее способность выполнять эмоционально-оценочную функцию, выражать субъективное мнение говорящего относительно обозначаемого предмета, на что указывают многие исследователи [3, 8]. С.А. Хахалова отмечает, что «метафоры квалифицируют фрагменты мира через призму личной пристрастности человека» [8, с.62]. Заметим, что среди исследованных нами лексем было зафиксировано лишь 12 ЛЕ, значение которых не связано с какой-либо оценкой игрока. Это как приведенные выше номинативные метафоры, так и ряд других номинаций, которые, несмотря на свой образный характер, не содержат каких-либо оценочных коннотаций, например: *die Klette „ein Manddecker, der seinem Gegenspieler nicht von der Seite weicht, gleichsam an ihm klebt“*. В приведенном примере метафора позволяет более наглядно представить, подчеркнуть специфические задачи или умения игрока, в отношении которого используется данная номинация.

Однако большая часть метафорических наименований игроков все же содержит положительную или отрицательную оценку их качеств, способностей, умений. Причем среди проанализированных единиц, носящих оценочный характер, лишь незначительное количество выражает отрицательную оценку, например: *der Fliegenfänger «ein schlechter Torwart, der häufig am Ball vorbeigreift»*. Абсолютное большинство из них содержат явно положительные коннотации, ср.: *der Dribbelkönig «Spieler, der für seine gelungenen Alleingänge, d.h. für besonders elegantes und erfolgreiches Dribbeln bekannt ist»; der Hochkaräter «technisch brillanter, erfolgreicher und sehr berühmter Spieler»*. Подобные оценочные номинации выполняют в текстах спортивных репортажей и комментариев сразу несколько важнейших функций, придавая им особую эмоциональность, способствуя образному раскрытию авторских идей и даже создавая «новые смыслы, закрепляющиеся затем в сознании человека» [3, с.18].

Немаловажным представляется вопрос о компонентном составе исследуемых метафорических номинаций. Это связано с тем, что метафоризация при их образовании может осуществляться двумя путями: либо метафорическую трансформацию претерпевает все слово целиком, то есть

у лексической единицы, уже обладающей основным, первичным значением, в результате метафорического переноса появляется новое, производное значение, ср.: der Bomber «1. das Bombenflugzeug 2. Stürmer, der viele Tore erzielt und darum gefürchtet ist». Либо же метафорическому переосмыслению подвергается одна из основ в процессе словосложения, что происходит значительно чаще, вероятно, в силу особой продуктивности данного способа словообразования в немецком языке. Так, в слове der Wackelkandidat «ein Spieler, dessen Einsatz (aufgrund von Krankheit oder Verletzung) unsicher ist» в переносном значении выступает глагольная основа «wackel-». Однако в абсолютном большинстве случаев метафоризации подвергается все же вторая основа: die Allzweck-Waffe «Spieler, der aufgrund seiner Vielseitigkeit auf verschiedenen Positionen einsetzbar ist»; der Ballkünstler «technisch brillanter Spieler, der in der Lage ist, artistisch mit dem Ball umzugehen». Отдельно хотелось бы рассмотреть слово der Schwalbenkönig, примечательное тем, что оно возникло в результате сложения двух основ, каждая из которых обладает значением, возникшим в результате метафоризации, а именно: основа Schwalbe- представляет собой метафорическое обозначение трюка, при котором футболист, на котором сфолил игрок команды-соперника, театрально падает, выпрашивая пенальти. Вторая же основа -könig, относящаяся непосредственно к игроку, подчеркивает его особую склонность к подобным трюкам.

В завершение считаем необходимым остановиться еще на одном важном для процесса метафорической номинации аспекте, связанном с выявлением наиболее типичных направлений метафорического переноса. И.Г. Ольшанский, говоря о параметрах ономаσιологического анализа многозначных слов, называет в качестве одного из них распределение их значений по семантическим группам, исходя из прямого номинативного значения. Ученый называет их «семантическими донорами», выступающими как основа и источник семантической производности. «Семантическим донорам» противопоставляются вторичные, переносные значения, также сгруппированные по тематическому признаку, – «семантические реципиенты» [5, с.19]. Поскольку в нашем случае все исследуемые лексемы представляют собой одну семантическую группу – наименования лиц, остается проанализировать исходные значения лексем, подвергшихся метафоризации, и выявить основных «семантических доноров». Анализ показал, что исследуемые наименования могут быть распределены по следующим семантическим группам:

1. Человек (32 ЛЕ): der Bewacher, der Lokalmatador
2. Предмет (16 ЛЕ): die Gurke, die Tormaschine
3. Животное (5 ЛЕ): der Kettenhund, der Leitwolf
4. Мифическое (сказочное) существо (4 ЛЕ): der Kopfballungeheuer, der Abwehr-Riese.

Примечательно, что для большей части исследуемых наименований «донором» является семантическая группа «человек», то есть процесс метафоризации не требовал в данном случае смены архисемы, семантическая

трансформация заключалась в перегруппировке дифференцирующих сем: нейтрализации одних и актуализации других, в отдельных случаях и потенциальных сем. Например, при метафоризации лексемы *der Regisseur*, получившей значение «Mittelfeldspieler, der das Spiel seiner Mannschaft, insbesondere im Angriff, maßgeblich bestimmt», сема «профессия» исчезла, зато в разряд мотивировочных перешла сема «управление процессом».

Таким образом, проведенное исследование показало, что метафора активно используется спортивными журналистами и комментаторами для обозначения актуальных понятий, в частности, при назывании игроков, поскольку помимо собственно именованых ключевых действующих лиц футбольного матча метафорические номинации служат для придания текстам экспрессивности и эмоциональности, а также для выражения оценки. В результате анализа формальной структуры и семантики исследуемых лексем было установлено, что метафоризации могут подвергаться как исходные лексические единицы целиком, так и их отдельные компоненты, то есть образование таких наименований происходит в процессе словообразовательной и семантической деривации одновременно. В большинстве случаев метафорический перенос осуществляется в рамках семантической группы «человек».

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс: теория метафоры. М.: Русский язык, 1990. 358 с.
2. Голодов А.Г. Футбол как феномен массовой культуры и влияние его языка на политическую и экономическую лексику (на материале немецкого языка футбола) // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Сер.1. Филология. 2011. № 1(50). С. 67-77.
3. Долгова Е.П., Плисов Е.В. Дискурс здорового образа жизни: конструирование смыслов образными средствами (на материале немецкого языка): монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. 153 с.
4. Криворот В.В. Закономерности номинации транспортных средств (на материале русского, английского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2015. 27 с.
5. Ольшанский И.Г. Лексическая полисемия в современном немецком языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991. 51 с.
6. Сомова А.Е. Язык спортивного телерепортажа в коммуникативном аспекте // Русский язык в школе. 2012. № 4. С. 63-70.
7. Трубченинова А.А. Спортивный медиа-дискурс как инструмент укрепления социальной общности (на материале прессы и интернет-изданий ФРГ) // Общество – Язык – Культура. М., 2009. Т. 2. С. 95-101.
8. Хахалова С.А. Метафорический мир спортивного журналистского дискурса: неигровые виды спорта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер. Филология. 2008. № 1. С. 62-68.
9. Ягафарова Г.Н. Основные ономаσιологические понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. №13(194). Филология. Искусствоведение. Вып. 43. С. 172-177.
10. Burkhardt A. Wörterbuch der Fußballsprache. Göttingen, 2006. 360 S.



**КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ  
ПО СЕМАНТИЧЕСКОМУ ПРИЗНАКУ  
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**Н. С. Пронина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. А. Ерошкина**

Нижегородский государственный педагогический университет  
им. К. Минина, г. Н. Новгород

**Аннотация.** Целью данной статьи является систематизирование фразеологических единиц современного английского языка. Знание видов, семантических и структурных особенностей и способов употребления идиом позволит сократить количество грамматических и лексических ошибок при их использовании и углубить знания культурно-исторических аспектов современного английского языка.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, фразеологизм, идиома.

**CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS BY SEMANTIC  
SIGNIFICANCE IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE**

**N. S. Pronina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. A. Eroshkina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The purpose of this article is to systematize phraseological units of the modern English language. Knowledge of the types, semantic and structural features and ways of using idioms will reduce the number of grammatical and lexical errors when using them and deepen knowledge of cultural and historical aspects of modern English.

**Keywords:** phraseological unit, phraseology, idiom.

В современном английском языке фразеологизмы формируют особую группу лексических единиц, и они не могут быть приведены в его систему по аналогичным для слов или словосочетаний типам. В настоящее время в научном аппарате фразеологии отсутствует универсальная систематизация идиом, однако, благодаря аспектному подходу, каждый отдельный признак рассматривается лингвистами с более узкой точки зрения [6].

Система классификации по степени идиоматичности между элементами фразеологизма и его полным значением впервые была разработана В.В. Виноградовым. Он развил идеи швейцарского лингвиста Чарльза Балли и оценил степень мотивации семантических отношений с учетом смыслового единства идиомы и возможности вариативности порядка и формы ее компонентов. Другие ученые распространяют данную систему и выделяют следующие группы фразеологических единиц:

Таблица 1 – Расширенная классификация фразеологических единиц В.В. Виноградова

Тип фразеологизма	Характеристика	Примеры
Фразеологические сращения	Группы слов с совершенно измененным смыслом, где значение единицы не может быть выведено из компонентов фразеологизма. Признаки: 1) их нельзя перевести дословно на другие языки 2) метафора – основа идиомы, потеряла свою ясность	<i>To come a cropper</i> – с треском провалиться <i>A hornet's nest</i> – очень сложная и неприятная ситуация <i>To pull smb's leg</i> – пошутить
Фразеологические полу сращения	Устойчивые группы слов, в которых ведущий компонент имеет буквальный смысл, а другие сращены	<i>To buy smth for a song</i> – купить что-то очень дешевое <i>To talk through one's hat</i> – говорить глупо <i>To pay through the nose</i> – заплатить много без причины
Фразеологические единства	Группы слов с измененным смыслом, где значение единицы не соответствует компонентам фразеологизма, может передаваться только метафорически или выведено из образа, лежащего в основе всей идиомы [4]	<i>To sit on the fence</i> – откладывать принятие решения <i>To ride the high horse</i> – быть успешным <i>A fish out of water</i> – чувствовать себя не на своем месте
Фразеологические полу единства	Бинарные группы слов, в которых один компонент имеет буквальный смысл, а другой является фраземой, т.е. единицей постоянного контекста с фразеологически связанным значением	<i>Black frost</i> – сильный мороз без инея <i>Husband's tea</i> – слабо заваренный чай <i>Small talk</i> – легкая беседа
Фразеологические сочетания	Группы слов с частично измененным смыслом, где значение единицы выводится легко из компонентов фразеологизма. Признаки: 1) слова сочетаются в первоначальном значении; 2) сочетание некоторых слов объясняется только исторически; 3) слова семантически независимы и их сочетательная способность ограничена; 4) компонент с переносным значением может сочетаться с разными словами [3]	1) <i>To be good at smth</i> – быть хорошим в чем-то <i>To get in touch with</i> – войти в контакт с кем-то 2) <i>In a big way</i> – в наибольшей степени <i>Cash and carry</i> – магазин самообслуживания 3) <i>To wage war</i> – вести войну <i>To render services</i> – оказывать услуги 4) <i>A deadly enemy/shot</i> (смертельный враг/выстрел) <i>A leading actor/worker</i> – (ведущий актер/работник)
Фразеологические выражения	Поговорки, пословицы, афоризмы	<i>No pains no gains</i> – без труда не выловишь и рыбку из пруда <i>Brevity is the soul of wit</i> – краткость – сестра таланта <i>Birds of a feather flock together</i> – рыбак рыбака узнает издали

Классификация Н.Н. Амосовой также имеет семантическую специфику и базируется на контекстном анализе. Исследуя фразеологические единицы в рамках неизменяемых фрагментов, лингвист выделяет классы фразем и идиом.

1) Фраземы – двухкомпонентные единицы с одним фразеологически связанным компонентом и вторым определяющим контекст, например, *green-eyed monster* (ревность, зависть) – *When John saw his girlfriend speaking to his brother the green-eyed monster made John quarrel with him.*

2) Идиомы – такие единицы, у которых смысл не является комбинацией значений его отдельных компонентов, а создается синтезом элементов, например, *to beat your chest* (жалеть) – *There is no point in beating your chest because she'll never come back* [1, 2].

Еще одним классифицирующим семантическим признаком считается происхождение фразеологических единиц. По данному критерию они делятся на исконные и заимствованные.

1) Исконные фразеологизмы отражают традиции, историю и реалии Великобритании, например, *according to Cocker arithmetic* (все идет по плану), *to carry coal to Newcastle* (поставляемое в избытке). Сюда входят цитаты из произведений английской литературы, например, *to applaud to the echo* (шумно аплодировать), *to cram smth down with smb's throat* (навязывать кому-то что-то), жаргоны и профессионализмы, например, *to be beyond smb's pay grade* (не обладать полномочиями), *to balance the books* (сбалансировать дебиты и кредиты) [1, 2].

2) Заимствования фразеологизмов происходят из разных источников: древняя литература и мифология, например, *the apple of discord* (яблоко раздора), *at the Greek calends* (никогда), иностранные языки, например, *blue blood* (высокий род – китайский язык) и диалекты английского языка, например, *time is money* (время – деньги).

Степень принадлежности фразеологических единиц к определенной нации также является систематизирующим критерием семантики и объединяет их в три группы:

1) Интернациональные фразеологические единицы, которые основываются на общепризнанной картине мира, например, *thirty pieces of silver* (предательство), *Pandora's box* (ящик Пандоры).

2) Локально немаркированные фразеологические единицы, которые основываются на индифферентных реалиях, например, *snake in the grass* (скрытая угроза), *to break the rules* (нарушать правила) [3].

3) Локально маркированные фразеологические единицы, которые основываются на национальных и культурных особенностях, например, *to cut off with a shilling* (лишить наследства), *to set Thames on fire* (достать луну с неба) [5].

Таким образом, мы выяснили, что большинство классификаций фразеологических единиц современного английского языка по семантическим признакам базируются на теории В.В. Виноградова и характеризуют их с точки

зрения идиоматичности значения. Такая систематизация в какой-то степени индивидуальна для каждого индивида, поскольку зависит от глубины владения языком и его историей.

#### Список литературы

1. Белова Е.Е., Косарева А.Е. Топонимы в английской фразеологии // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: инновации, проблемы и перспективы: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. 2019. С. 21-26.
2. Быкова Л.М., Доронова А.С. Подкасты как средство обучения // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 08–09 апреля 2021 года. Том Выпуск 5. Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. С. 110-114.
3. Гаврикова Ю.А., Козлова Л.В. Некоторые структурные особенности фразеологизмов с компонентом-зоонимом в английском языке // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции / отв. редактор: И.Б. Гецкина. 2018. С. 101-108.
4. Горощук К.В. Исследование фразеологии современного английского языка // Актуальные проблемы языкознания. 2014. Т. 1. С. 80-81.
5. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61-70.
6. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P 6.

УДК 811

### МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ

**А. А. Репина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**В. П. Белякова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты исследования, отражающие существующие особенности представления метаморфического переноса как способа вторичной номинации в языковой системе, показаны основные приемы метафоризации, а также роль метафоры в качестве механизма номинации. В ходе изучения темы рассмотрены лексические единицы, которые подтверждают тот факт, что метафора и вторичная номинация являются показателями подсознательных взаимоотношений личности с окружающим ее миром, средствами выражения оценки и эмоций.

**Ключевые слова:** метафора, метафорический перенос, вторичная номинация.

## METAPHOR AS A METHOD OF SECONDARY NOMINATION

A. A. Repina

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

V. P. Belyakova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with the results of a survey, reflecting the existing features of metaphoric transference as a way of secondary nomination in the language system. The main methods of metaphorization and the role of metaphor as a nomination mechanism are presented in the article as well. While studying the topic some lexical units were examined. They prove the fact that metaphor and secondary nomination are indicators of the subconscious person's relationship with the world around as well as means of expressing evaluation and emotions.

**Keywords:** metaphor, metamorphic transference, secondary nomination

На настоящем этапе развития английского языка существуют различные мнения относительно роли метафоры в организации номинативного процесса. Большое число исследователей данной области лингвистики уделяют свое внимание данному вопросу. Сама по себе метафора признается многими из них сложным и неоднозначным языковым явлением. Явление метафорического переноса как системная языковая категория становилось объектом исследования таких представителей лингвистической науки, как А.П. Чудинов, Н.Д. Бессорабова, Н.Д. Арутюнова, а также других ученых.

Как отмечается в научных источниках, метафора образуется путем смешения различных категориальных понятий либо объектов из отличающихся логических подразделений системы знаний. Данные категориальные понятия обычно объединяются по имеющемуся общему признаку. Например, «*a walking encyclopedia*» – в данном контексте сочетается свойство человека иметь знания в разных сферах, а также их большой объем, выражающийся в структурной части «*encyclopedia*» и подразумеваемые физические свойства человека, к чему относится «*walking*».

В метафорах находят отражения индивидуальные особенности культур различных народов. Например, при проведении аналитического исследования контекстов с употребляемым словом «*water*», можно прийти к выводу о присутствии некой боязни у англичан воды. На это указывает относительно большое число различных фраз, в которых слово «вода» употребляется в негативном контексте. К числу подобных можно, например, отнести выражение «*under water*» – «в долгах», либо «*water under the bridge*», что может быть переведено как «невозможное к исправлению прошлое». Кроме того, можно рассмотреть фразу «*to get into hot water*», переводимую на русский язык как «угодить в беду», а также «*to keep one's hand above the water*» – «не иметь неприятностей». Из описанных проявлений метафоры можно сделать вывод об ассоциации водной стихии с неприятностями, бедствиями [5].

При рассмотрении метафор, относящихся к «высоте» чувств, можно сделать вывод о том, что «верх» будет определяться человеком, как нечто

хорошее, в то время как «низ» – как нечто отрицательное. Так, например, метафора «*to be on cloud nine*» основывается на понимании счастья как полёта, в то время как в выражении «*to be in low spirits*» признак «ниже» передает ощущение несчастья.

Существуют также метафоры, концепция которых заключается в представлениях о человеке, его внутреннем мире, чувствах и эмоциях, то есть прослеживаются антропоцентрические характеристики восприятия. Так, в английском языке ассоциация со словом «боль» является определяющей в обозначении эмоции «печаль»: «*to be sick at heart*» – «тосковать, томиться», или эмоции «раздражение»: «*pain in the neck*» – «источник раздражения».

Так, примером эмоционально-оценочной лексики могут выступать прилагательные, которые являются частью речи, обозначающей признаки, качества и свойства предметов и явлений. Характерной особенностью прилагательных является то, что они отражают не только объективные качества, но и те, что им приписываются. Сложные прилагательные определяют значение предмета, поскольку обладают характерологической функцией. Оценочные прилагательные являются частью эмоционально-оценочных сложных слов, которые легко приобретают метафорическое значение, поскольку содержат описательные значения: перенос признаков с объектов физического мира на другие объекты является одним из основных методов метафоризации [3], например, «*narrow-minded*» – ограниченный, недалёкий, «*narrow-souled*» – мелкий, ничтожный, пустой.

Рассматривая особенности европейской культуры, исследователи приходят к выводу о проблеме определения ограниченности пространства. Так, можно рассмотреть английские выражения «*to be at one's wit's end*» и «*to be in a dead corner*», что подразумевает значение «быть в тупике», или же «быть на грани бедности» [4].

По мнению исследователей, метафора служит не просто для передачи определенной информации и успешного решения коммуникативной задачи, без применения метафорического переноса невозможно просто вести рассуждение над определенными категориями вопросов. То есть, фактически, метафора является, кроме средства выражения мысли, также и способом познания им окружающей действительности [2].

Для проведения наиболее результативного функционального анализа метафорического переноса принято использовать в качестве предмета исследования тексты поэтического характера. В данных текстах наиболее ярко выражается абстрактность, заключающаяся в реализации креативной функции языка, присутствует большое число метафорических конструкций [6]. Примерами являются выражения «*to find in one's heart*» (найти в сердце), «*to put somebody out of heart*» (из сердца вон), «*to be good in heart*» (быть хорошим в душе), «*to speak from the heart*» (говорить искренне), иллюстрирующие соотношение понятий «внутри – снаружи».

Существует перечень факторов, которые определяют степень повышенного внимания исследователей к изучению функционально-

номинативного потенциала метафорических конструкций. Одним из них является коренная отнесенность структуры метафоры как таковой к номинативной системе. Исследователем В.Н. Телией было упомянуто, что метафорическая конструкция выступает в роли отражающего реальные свойства объекта языковой категории, которая в качестве базиса несет в себе ранее переосмысленное значение исходной лексической единицы [7].

Процесс номинации подразделяется на первичный и вторичный. Первичная номинация – это начальное формирование ассоциативного имени, характерными особенностями которого являются простота возникающих системных отношений, а также отражение реальности, например, "my", "to drink", "black", "to see", которые понимаются носителями языка как первообразные.

В.Н. Телия рассматривает вторичную номинацию как применение сформированных и интегрированных ранее в языковую систему средств номинативного характера, которые выполняют ранее непредусмотренную, новую для себя функцию наречения [9], так слово «cold» в выражении «cold person» используется в качестве характеристики человека и означает «unfriendly, unkind».

Единой основой как процесса вторичной номинации, так и метафоризации, является когнитивная мыслительная деятельность человека, характеризующаяся возможностью генерации ассоциативных рядов. Данное обстоятельство позволяет человеку также проводить своеобразные параллели между объектами реальности и имеющимися сходствами их частных характеристик. Например, «an angry sky» (грозное небо), «the howling storm» (завывающий ураган), где мы видим, что неодушевленному предмету приписываются свойства живого существа.

Следует отметить перечень относящихся к человеческой природе черт, которые становятся объектами вторичной номинации, среди них:

1. **Внешность человека:** «carrot» (морковь – рыжеволосый человек), «she bloomed into a beautiful creature»
2. **Особенности психики:** «crackpot» (треснувший горшок – ненормальный, чокнутый человек), «lone wolf» (одинокый волк – одиночка).
3. **Поведенческие особенности:** «yellow-livered» (желторотый – трусливый), «wildcat» (дикая кошка – раздражительный, несдержанный человек).

Данные примеры показывают, что в значениях слов, наименования которых были использованы для обозначения лиц, содержатся сведения, схожие с качествами этих лиц, потому они и были выбраны для выражения “несобственных” для них обозначений. При этом переосмысливаемое значение слова не только приспособляется к выражению нового для него внеязыкового содержания, но и опосредует его в самом процессе отражения.

Кроме того, существуют три основные группы ассоциатов, которые в процессе вторичной номинации являются базисом оценочного компонента, к числу которых относятся:

1. **Представители мира фауны:** «*a fat cat*» – богатый и влиятельный человек, «*to work like a dog*» – работать очень усердно, «*to grin like a Cheshire cat*» – самодовольно улыбаться,

2. **Прочие представители рода человека:** *Mother Teresa – a person with tender, loving, kind, forceful and determined temper*, *Jack Sparrow – a person distinguished by the ability to evoke sympathy, possessing high giftedness, attractiveness*.

3. **Предметы из реального мира:** *peanut* – незначительный человек, *tulip* – эффектный человек, *fruitcake* – сумасшедший человек, *game of chess* – нечестная игра, *stalemate* – безвыходное положение, *recipe for* – способ достижения чего-либо, *clockwork* – надежный механизм.

В актах вторичной номинации ассоциации формируются согласно сходству либо смежности между определенными качествами компонентов внеязыкового ряда (подобные компоненты отображены в ранее существующем значении имени), а также качествами нового обозначаемого (такое обозначаемое именуется путем переосмысления его значения).

Рассмотрим следующее предложение: «*She remebered the tough, the peppery little boy, pitting himself against the comlexity of golf, just as he had always flung himself headfirst at any problem, not always with felicitous results*» [8]. В качестве фундаментальной категории процесса вторичной номинации выступает возникающий сдвиг денотативной отнесенности, базисом чего служит, функциональный перенос общей характеристики «острота, жгучесть» с объекта первичной номинации – перец на мальчика, объект вторичной номинации. Общность проявляется посредством общей семы «жгучесть, едкость», являющейся различительной в слове «*peppery*» словосочетания «*the peppery little boy*» и потенциальной семы «насмешливое, ехидное остроумие» в объекте вторичной номинации (мальчике).

Вышеперечисленные доводы позволяют сделать вывод о том, что изучение таких понятий как метафора и вторичная номинация имеет значение, поскольку они являются показателями подсознательных взаимоотношений личности с окружающим её миром, средствами выражения оценки и эмоций.

Таким образом, результаты исследования показывают, что метафоризация неотделима от деятельности номинативной сферы [1]. В случае, когда происходит сходство каких-либо признаков в процессе метафоризации, осуществляется также и процесс переосмысления имеющихся значений, обусловленных активной вторичной номинацией. При этом составляющая задний план значения форма содержит в себе определенную смысловую структуру, которая в процессе описанного переосмысления образует новое значение. В вопросе языковой номинации метафора определяется исследователями как один из основных способов осуществления её вторичного процесса. Хотя в современной лингвистике не существует единого мнения о природе номинации как таковой, а также её функциональных характеристиках, названный факт не вызывает вопросов исследователей. Кроме того, исследуемые примеры показывают, что метафора встречается



в различных сферах жизни человека. Проанализировав их, можно сделать вывод о том, что метафора является языковым явлением универсального характера.

#### Список литературы

1. Бабаева А.В., Шмелева Н.В. Репрезентации «человеческой исключительности» в культурном потоке Нового времени // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 12.
2. Боброва Т.А. О природе названия и принципах номинации // Русский язык в школе. 2004. № 7. С. 7-78.
3. Гаврикова Ю.А. Метафоризация оценочных смыслов у эмоционально-оценочных сложных прилагательных // Современный ученый. 2017. № 1-2. С. 15-18.
4. Зимина М.В., Кудрявцева Т.А. Метафора как основа образности фразеологизма // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2018. С. 181-184.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208с.
7. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. М.: Наука, 1977.
8. Pilcher, Rosamunde Flowers in the rain and other stories. Coronet books. Hodder and Stoughton Ltd., Kent, 1992.

УДК 811.111:327

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ

**В. В. Федоров**

Петропавловский филиал РАНХиГС, г. Петропавловск-Камчатский

**Аннотация.** В статье с позиций контактной вариантологии рассматриваются особенности английского языка на территории Дальнего Востока России, которые позволяют сделать вывод об условной *внутренней плюрицентричности* регионального варианта русского английского языка, подразумевающей доминирование в нем общих для варианта лингвистических черт наряду с наличием нетипичных языковых проявлений, характерных для различных частей России, которые обнаруживаются, главным образом, на фонетическом, фонографическом и лексическом уровнях.

**Ключевые слова:** контактная вариантология, региональные варианты английского языка, русский английский, фонетический уровень, фонографический уровень, лексический уровень.

## ENGLISH IN RUSSIA'S FAR EAST

**V. V. Fyodorov**

Petropavlovsk-Kamchatskiy Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Petropavlovsk-Kamchatskiy

**Abstract.** From the standpoint of World Englishes Paradigm the article examines the specifics of English in Russia's Far East, which prove the conventional inner plurecentricity of Russia English

implying the dominance of linguistic features common for the variant alongside the presence of atypical linguistic phenomena specific for different parts of Russia found mainly at the phonetic, phonographic, and lexical levels.

**Keywords:** World Englishes Paradigm, regional variants of English, Russia English, phonetic level, phonographic level, lexical level.

Английский язык занимает уникальное положение в современном мире в качестве инструмента межкультурного взаимодействия между странами и народами, которые никогда ранее его не использовали. Активное изучение процессов, связанных с глобальным функционированием английского, привело к возникновению новой отрасли лингвистики, *World Englishes Paradigm (контактной вариантологии)* [7], основные положения которой получили широкое распространение в лингвистике.

Дифференциация английского языка выражается в существовании вариантов трех типов: национальные варианты английского языка *Внутреннего круга*, которые являются родными языками – британский, американский, канадский, австралийский, новозеландский английский; региональные и локальные варианты *Внешнего круга* в освободившихся от колониальной зависимости государствах, где английский является вторым официальным языком – индийский, сингапурский, южноафриканский английский и др.; региональные и локальные варианты *Расширяющегося круга*, преимущественно используемые для межкультурной коммуникации и осваиваемые через систему образования – европейские варианты, китайский, японский, корейский английский и пр. [8].

Всякий региональный вариант английского языка представляет собой локализованный вариант языка, отражающий культуру и менталитет данного лингвокультурного этноса и обычно имеющий некоторые языковые девиации, которые возникают в результате воздействия автохтонного языка [1, с. 50], обнаруживаемые на всех уровнях языковой системы, что напрямую указывает на его социолингвистическую природу, предполагающую прямую зависимость возникающих девиаций от менталитета данного лингвокультурного этноса. При этом плюрицентричность современного английского языка обеспечивается за счет формирования региональными вариантами английского языка собственных *эндоном*, которые отличаются от прототипических британских или американских *экзонорм* [3].

Все региональные варианты равноправны в лингвокультурном плане и не равны представлению о недоученных пиджинизированных языках, поскольку представляют более сложное образование, свойственное речи билингвов, обнаруживаемое на уровне *акролекта* (речи хорошо образованных пользователей в формальном контексте), *мезолекта* (речи образованных людей в неформальном контексте или при утрате контроля над своей речью) и *базилекта* (речи малообразованных пользователей) [6].

Сказанное позволяет выделить в качестве отдельного регионального варианта русский английский – локализованный вариант, опирающийся на русскую культуру, отражающий русский менталитет и имеющий

трансференционные черты русского языка [2]. Исследователи отмечают, что данный региональный вариант используется билингвами, проживающими в России, в первую очередь, для выражения своей культурной идентичности [12, с. 28]. Подобно иным региональным вариантам английского языка Расширяющегося круга русский английский является экзонормативным вариантом, который еще не выработал собственных эндонорм и ориентируется на существующие нормы иных региональных вариантов, обнаруживая при этом некоторые специфические языковые черты, которые свидетельствуют о его самостоятельном развитии [5, с. 284].

Одной из особенностей русского английского является то, что на его развитие оказывают влияние как многочисленные языки и культуры народов России, так и языки и культуры стран, с которыми граничит территория российского государства. Так, наряду с государственным русским языком в субъектах Российской Федерации используются принадлежащие к различным языковым семьям 23 официальных языка [12, с. 24], а близость к тем или иным зарубежным странам создает условия для освоения норм региональных вариантов английского языка, которые используются их населением.

Ярким примером этому может служить ситуация с английским языком в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации, субъекты которого различаются как по национальному составу, так и по уровню вовлеченности в международное взаимодействие. Регион граничит со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (США, Китаем, Японией, КНДР), что создает условия для активного взаимодействия с социумами этих государств. Как следствие, региональный вариант русского английского здесь в большей мере находится под влиянием экзонорм американского английского, а также восточноазиатского английского, объединяющего региональные варианты английского языка Восточной Азии (Китая, Японии и Кореи) [4, с. 59]. Указанные обстоятельства подтолкнули ученых из Дальневосточного федерального университета к составлению корпуса *Far Eastern Englishes* [12, с. 15], материалы которого свидетельствуют о своеобразии английского языка, используемого на Дальнем Востоке России.

На фонетическом уровне его специфика проявляется в большей ориентации на экзонормы американского английского. Фонографический уровень характеризуется наличием большего числа вариантов, обнаруживаемых, в первую очередь, при передаче топонимических обозначений. Так, если большинство наименований крупных поселений западной и центральной части России имеют устоявшуюся норму перевода на английский язык, закрепленную в лексикографических источниках – *Saint Petersburg* [11, с. 1189], то норма передачи в переводе наименований дальневосточных центров часто оказывается вариативной и лексикографически не закрепленной, что свидетельствует о начальном этапе её стабилизации: *Blagoveshchensk / Blagoveschensk, Petropavlovsk-Kamchatskiy / Petropavlovsk-Kamchatsky / Petropavlovsk-Kamchatski / Petropavlovsk-on-Kamchatka, etc.*

E.g.: ‘Regional capital is **Petropavlovsk-Kamchatskiy**. The oldest city in the Far East’ [Kamchatka Explorer, 2009]; ‘**Petropavlovsk-Kamchatsky** is awarded the rank “City of Military Glory”’ [Kamchatka. Modern Guide, 2014].

На лексическом уровне обнаруживаются специфические языковые единицы, передающие, в первую очередь, природное своеобразие региона. Так, наряду с привычными обозначениями видов лососевых: *silver salmon, dog salmon, mikisa, etc.* в английских текстах, созданных дальневосточными авторами, широкое хождение имеют соответствующие номинации, распространенные среди аборигенных народов прибрежных районов США и используемые в региональных вариантах английского языка народов АТР: *coho, chum, rainbow trout, etc.*

E.g.: ‘At present nine salmon species are reproduced in Sanctuary rivers: **chum, coho, rainbow trout**, etc.’ [Visit Kamchatka, 2016].

Такая же картина наблюдается и с обозначениями некоторых растений. Например, наряду с языковыми единицами *sorbus, whitebeam, rowan* для передачи понятия «рябина» в английских текстах, созданных дальневосточными авторами, используется американизм *ash tree*, а при переводе слова «папоротник» наряду с привычной лексемой *fern* используется распространенное на Аляске народное название этого растения *fiddle hat*.

E.g.: ‘Try dishes of traditional & rare Kamchatka products in the new menu: salted and frozen salmon, **fiddle hat** with salmon roe, crab with cucumbers in sour cream, cod soup, etc.’ [Visit Kamchatka, 2016].

Сказанное позволяет сделать вывод об условной *внутренней плюрицентричности* регионального варианта русского английского языка, подразумевающей доминирование в нем общих для варианта лингвистических черт наряду с наличием нетипичных языковых проявлений, характерных для различных частей России, которые обнаруживаются, главным образом, на фонетическом, фонографическом и лексическом уровнях.

#### Список литературы

1. Жукова И.Н., Лебедев М.Г., Прошина З.Г., Юзefович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. М: ФЛИНТА: Наука, 2013. 632 с.
2. Прошина З.Г. Русская культура + английский язык = русский вариант английского языка? // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 184-186.
3. Прошина З.Г. Концепции глобализации английского языка // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Человек и язык в меняющемся мире. М.: РАН. ИНИОН, 2018. № 1-2 (32-33). С. 12-30.
4. Федоров В.В. Лингвистические и экстралингвистические параметры англоязычной газетно-журнальной публицистики Восточной Азии: дис. ... д-ра филол. наук. Н. Новгород: НГЛУ, 2019. 401 с.
5. Anchimbe E. Local or international standards: Indigenized varieties of English at the crossroads // English as an International Language. Perspectives and pedagogical issues. Bristol, Buffalo, and Toronto: Multilingual Matter, 2009. Pp. 271-286.
6. Kachru B.V. Models for Non-native Englishes // Readings in English as an International Language. Oxford: Pergamon Press, 1983. Pp. 69-86.
7. Kachru B.V., Smith L. Editorial // World Englishes, 1985. No. 4. Pp. 209-212.
8. Kachru B.V. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the

- outer circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: University Press, 1985. Pp. 11-30.
9. Kamchatka Explorer. Kamchatka tourism and visitors guide. Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2009. 49 p.
  10. Kamchatka. Modern Guide. Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2014. 227 p.
  11. Longman Dictionary of English Language and Culture. Addison Wesley, Longman, 1998. 1586 p.
  12. Russian English: History, Functions, and Features. Ed. Z.G. Proshina and A.A. Eddy. Cambridge: University Press, 2016. 310 p.
  13. Visit Kamchatka. Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2016. 119 p.

УДК 81.1

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

**А. О. Филиппова**

Самарский медицинский колледж имени Н. Ляпиной, г. Самара

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы перевода медицинских терминов. Описаны основные сложности и особенности перевода медицинских текстов на грамматическом, синтаксическом и лексическом уровнях. С точки зрения коммуникативной теории определяются основные функции перевода и критерии его качества. В работе говорится о возникающих проблемах при переводе медицинских терминов, текста на русский язык и возможные пути их преодоления. Проанализировав в основной части возможные способы достижения адекватного и точного перевода медицинских текстов: терминов, аббревиатур, способы передачи иностранных сокращений на русском языке, были выявлены и систематизированы все возможные варианты перевода.

**Ключевые слова:** медицинский перевод, медицинский текст, медицинская терминология, лексические трудности перевода, профессиональная коммуникация, заимствование, типы сокращений.

## THE PROBLEMS OF TRANSLATING MEDICAL TERMS

**A. O. Filippova**

N. Lyapina Samara Medical College, Samara

**Abstract.** The paper analyzes the problems of translating medical terms. The paper describes the main features and peculiarities at grammatical, syntactic and lexical levels in translation of medical terms. The article describes the main difficulties in translating medical terms, texts into Russian and possible ways of overcoming them. The main functions of translation and criteria for its quality are determined from the point of view of communication theory. Knowledge of special vocabulary, terminology and abbreviations promotes accuracy and clarity of text transcription into the target language.

**Keywords:** medical translation, medical text, medical terminology, lexical difficulties of translation; professional interaction, linguistic borrowing, types of reductions.

В современном мире осуществляются межкультурная коммуникация и международный обмен опытом в сфере медицины и здравоохранения. В связи с этим актуальное значение приобретает выполнение качественного перевода

медицинской тематики. Межкультурное общение является основным импульсом исследований, направленных на повышение эффективности взаимосвязи.

Вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым под межкультурной коммуникацией мы понимаем «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1]. Контакты представителей разных культур порождают множество проблем, которые обусловлены несовпадением норм, ценностей, особенностей мировоззрения партнеров и т.п. Подобные трудности при общении партнеров разных культур исследователи определяют термином «*межкультурные барьеры*». Основным способом преодоления данных барьеров является формирование межкультурной компетентности путем культурной образованности и толерантности.

Существенный рост количества научной литературы по медицине нуждается в переводе. Современная теория перевода не располагает единым определением термина «*перевод*» как языковой деятельности. Нами понимается *перевод* как полноценная передача информации, содержащейся в оригинале одного языка, средствами другого языка.

Основу медицинского языка составляет терминология. Это может быть описание анатомического строения организма, истории болезни пациента, лекарственных препаратов, технологии, используемые при лечении, протоколы диагностических исследований и результаты проведенных операций. Подобная документация нуждается в точном переводе. Например, названия инфекционных заболеваний: ТОРС – *тяжёлый острый респираторный синдром* \SARS – *Severe acute respiratory syndrome*. Всемирной организацией здравоохранения было дано «имя» коронавирусу – SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus*) – *тяжёлый респираторный синдром*. Само заболевание, которое он вызывает, было названо *COrona VIRus Disease-2019* (коронавирусная болезнь 2019 года), сокращено – *COVID-19*.

Текст медицинской тематики относится к категории узкоспециализированных технических переводов, содержание которого непосредственно связано с вопросами здоровья человека. По классификации медицинский перевод разделяется на письменный и устный. В качестве примера рассмотрим перевод статьи Эрика Дж. Рубина, доктора медицины, доктора философии и Дэна Л. Лонго, доктора медицины. «*Вакцинация против SARS-CoV-2 – профилактика меньше унции*» \Eric J. Rubin, M.D., Ph.D., and Dan L. Longo, M.D. SARS-CoV-2 Vaccination — An Ounce (Actually, Much Less) of Preventioю, опубликованная в журнале «*The New England Journal of Medicine*». В ней авторы подробно описывают этапы третьей фазы испытаний британской пептидной вакцины от коронавируса в двух группах испытуемых и фантастический результат с множеством вопросов и недвусмысленным заявлением о прорыве в испытании препарата. Например: «*No existing vaccines have been shown to be effective against infection with any betacoronavirus, the family that includes SARS-CoV-2, which causes Covid-19. Nevertheless, the trial*

*results are impressive enough to hold up in any conceivable analysis. This is a triumph. Most vaccines have taken decades to develop, but this one is likely to move from conception to large-scale implementation within a year* \Доказано, что ни одна из существующих вакцин не эффективна против заражения бетакоронавирусом SARS-CoV-2, вызывающего Covid-19... Тем не менее, результаты испытаний достаточно впечатляющие, чтобы их использовать для любого возможного анализа. Это настоящий триумф. На разработку большинства вакцин потребовались десятилетия, но эта вакцина, скорее всего, перейдет от разработки к широкомасштабному внедрению в течение года» [3].

При переводе подобных текстов особое внимание уделяется медицинской терминологии. Проблема заключается в том, что в мировой практике отсутствует унифицированный перечень медицинских терминов. Каждый лингвист трактует их по-своему. Отсюда и неудачные попытки тестирования при проверке работ редактором. Ключевой единицей в науке является понятие «термин». В настоящее время не существует общепринятого понятия «термин» в научной области. Вслед за Б. Н. Головином, мы понимаем термин как «единица какого-либо конкретного естественного или искусственного языка, обладающая в результате стихийно сложившейся или особой сознательной коллективной договоренности специальным терминологическим значением...» [2]. Сложность в адекватном переводе медицинских терминов заключается в том, что некоторые из ранее употреблявшихся терминов приобретают новые значения, а часть из них исчезает из употребления. Существует ряд проблем при работе с текстом медицинской тематики. Нами были выделены наиболее распространенные из них:

– синонимия медицинских терминов, как в английском, так и в русском языках. Это крайне нежелательное явление, так как приводит к огромному количеству синонимов и понятий, обозначающих одно и то же явление в медицинской области. Например, *cellulitis* – в некоторых словарях трактуется этот термин как «целлюлит», однако в русской медицинской науке им принято обозначать слово «флегмона»;

– наличие заимствований из греческого и латинского языков. В процессе перевода значения с одного языка на другой происходит расхождение в названии. Например, в русском языке «мутиляция» означает *отторжение некротизированной части тела или органа*, в то время как английский термин *mutilation* – «увечье», «калечащее повреждение»;

– неправильный перевод сокращений и аббревиатур. Значимую часть медицинской терминологии составляют эпонимы, акронимы. То, что называется термином в русском языке, в английском языке превращается в аббревиатуру. Например, английская аббревиатура *GCP* (“*good clinical practice*”) в русском языке соответствует *GCP* («надлежащая клиническая практика»). Аббревиатура *MRSA* (*Methicillin-resistant Staphylococcus aureus*) в переводе с английского языка расшифровывается как *метициллинрезистентный золотистый стафилококк*. Используется

упрощенная форма перевода – *золотистый стафилококк*, которая также употребляется в российских медицинских организациях. Трудность перевода термина заключается в расшифровке заглавных букв на английском языке.

Чтобы избежать подобных трудностей, необходимо правильно выбрать способ перевода, который максимально точно сможет передать информацию. Существует несколько способов перевода, таких как транскрипция, транслитерация, подбор эквивалентов, перевод слева направо и справа налево. Однако мы выделяем следующие: 1) калькирование – воспроизведение комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова или фразы переводятся соответствующими элементами переводящего языка. Например, *the conus arteriosus branch* – «*ветвь артериального конуса*»; 2) транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова. Например, *abiotrophy* – «*абиотрофия*»; 3) функциональная замена – способ перевода, при котором грамматическая единица в исходном языке преобразуется в единицу переводящего языка с иным грамматическим значением. Например, *potent pathogen* – словосочетание переводится не как «*потенциальный патоген*». Правильный перевод *мощный патоген*.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что медицинский перевод занимает особое положение среди других видов перевода. Медицинский перевод становится более востребованным в связи с развитием медицины как науки и с международным общением врачей. Перевод медицинских терминов, как лексики, отличающейся своей специфичностью, одна из самых сложных задач и самая ответственная работа для переводчика, сопряженная с определенными трудностями. Поэтому переводчику недостаточно иметь только медицинское образование, так как к качеству медицинского перевода, в зависимости от его назначения, предъявляются различные требования.

#### Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Головин Б. Н. О некоторых задачах и тематике исследования научной и научно-технической терминологии // Ученые записки. Сер. Лингвистическая. Горький: Изд-во Горьковск. ун-та, 1970. Вып. 114. С. 17-26.
3. Rubin E. J., LongoЮ D.L. SARS-CoV-2 Vaccination – An Ounce (Actually, Much Less) of Prevention // The New England Journal of Medicine. – 10.12.2020. – P. 36-48.



## О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПОСТРОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**С. Ю. Филиппова**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н. А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Э. Д. Шапиро**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
г. Москва

**Аннотация.** В статье рассматриваются виды интертекстуальных связей и их роль в текстах художественных произведений. Описываются различия между цитированием, аллюзией и другими видами интертекстуальности. На основе анализа англоязычных литературных произведений делается вывод, что основной функцией интертекстуальных связей является преобразование смыслов художественного текста.

**Ключевые слова:** художественный текст, интертекстуальность, эксплицитная форма, диалогичность текста, интерпретация текста.

## ON SOME WAYS OF FICTION TEXT FORMATION

**S. Yu. Filippova**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**E. D. Shapiro**

HSE University, Moscow

**Abstract.** We consider various forms of intertextual relationships and their role in literature. The difference between citation, allusion, and other forms of intertextuality is described. Based on the analysis of English language fiction, it is concluded that the main function of intertextual relationships is a transformation of the meaning of fiction.

**Keywords:** fiction, intertextuality, explicit form, text dialogue, text interpretation.

Интертекстуальность как объект исследований уже давно привлекает внимание как лингвистов, так и литературоведов. Интертекстуальность чаще всего трактуется как связь между двумя художественными текстами [3], принадлежащими разным авторам и во временном отношении определяемыми как более ранний и более поздний.

Термин был введен теоретиком постмодернизма Ю. Кристевой в конце 60-х годов XX века. Ю. Кристева рассматривала данный термин в свете литературы и раскрыла его как «диалог между текстами, где любой текст строится как мозаика цитаций и является продуктом впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста». Осмысление данного многогранного феномена связано с целым рядом спорных вопросов. Одной из причин неразработанности теории интертекстуальности является разнообразие форм включения в текст «чужого голоса» [4]. Целесообразной является

попытка разграничить формы интертекстуальных связей и выделить их самое существенное различие. Вслед за А.Н. Безруковым [1], при рассмотрении категории интертекстуальности и характера её проявления следует различать три основных типа связей: цитаты, реминисценции, аллюзии.

Понятие «цитата», по И.В. Фоменко, в узком смысле определяется как «точное воспроизведение какого-либо фрагмента чужого текста» [9, с.73]. Если читатель не распознал чужой голос в тексте, то у него не возникают ассоциации, тем самым не происходит обогащение смысла текста, предполагаемое писателем. Если цитата остается «мертвой», не происходит преобразование авторского текста. Таким образом, главной функцией цитаты является преобразование и формирование смыслов авторского текста [6]. Именно поэтому следует отметить, что важна не сама цитата, а ее функция, та роль, которую она играет, когда будит у читателей ассоциации.

Данное положение может быть проиллюстрировано на примере романа Р. Брэдбери «Fahrenheit 451». Использование автором цитат в данном произведении может быть сведено к двум идеям: доказать вред и никчемность литературы и показать её как источник мудрости. Две противоположные точки зрения, реализуемые диалогичностью текста, цитатами, представляют собой основу всего произведения.

Капитан Битти, антагонист главного героя романа, используя цитаты из книг, пытался наставить Гая Монтэга, протагониста, на верный путь: “A little learning is a dangerous thing. Drink deep, or taste not the Pierian spring; There shallow draughts intoxicate the brain, and drinking largely sobers us again.” Pope. Same Essay.

Используя данную цитату из произведения известного английского писателя Александра Поупа, капитан Битти пытался донести Монтэгу то отторжение, которое он почувствовал, читая книги. Цитируя известного поэта, капитан указывает на то, что Монтэг «опьянел лишь от одного глотка» книг, лишь от прочтения нескольких строчек. Но капитан Битти знал, исходя из своего собственного опыта, что стоит «выпить книгу до дна» и лишь потом обрести светлый разум, поняв, что книги не представляют собой ничего ценного.

Итак, цитатой принято считать дословную выдержку из какого-либо текста или в точности приводимые чьи-либо слова. Из этого следует, что цитата является эксплицитной формой интертекстуальности [5]. Зачастую эксплицитные показатели «чужой речи» выделяются особым образом, например, за счет изменения шрифта, разных отбивок, особого места расположения цитаты в тексте и специфических графических средств. Иначе говоря, автор намеренно делает диалогичность своего произведения видимой читателю без особых усилий. Предполагается, что адресат верно может определить авторскую интенцию и распознать диалогичность текста. Таким образом, цитата являет собой дословную текстовую выдержку, т.е. имеет текстовое проявление. Именно в этом и заключается существенное различие цитаты и текстовой реминисценции.

Стоит упомянуть цитирование в текстах, не являющихся в буквальном смысле художественными, но использующих его для усиления образности высказывания, например, речах политиков. Ярким примером здесь является выступление Маргарет Тэтчер на конференции Консервативной партии Великобритании 10 декабря 1990 года, в котором она, упомянув новую эмблему Либеральной партии (“a bird of some kind” (некую птичку)”) и объяснив, что “politics is a serious business” (политика – дело серьёзное), с невозмутимым выражением лица продолжает свою речь прямой цитатой из Monty Python’s Flying Circus: “This is a dead parrot... it ceased to be. This is a late parrot”. (Это мёртвый попугай... он отдал концы. Это попугай-покойник.) и заканчивает это рассуждение ещё одной общеизвестной цитатой-лейтмотивом из выступлений вышеупомянутой комик-группы: “And now for something completely different.” (А сейчас совсем о другом). М.Тэтчер заведомо предполагает, что аудитории известен источник обеих цитат, авторов которых она не упоминает, и, судя по реакции аудитории (общий хохот и аплодисменты), употребление их в явно смещённом контексте производит на слушателей куда более сильное впечатление, чем если бы она просто раскритиковала своих политических противников [10].

В отличие от цитирования, реминисценция, как считает А.Н. Безруков – это «небуквальное воспроизведение, невольное или намеренное, чужих структур, слов, которое наводит на воспоминание о другом произведении» [1, с. 49]. Текстовыми реминисценциями, как считает А.Е. Супрун, называются «осознанные или неосознанные, точные или преобразованные цитаты или иного рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста» [8, с. 17].

Среди особенностей романа “Fahrenheit 451” можно выделить частое обращение к реминисценциям. Практически все реминисценции имеют в качестве маркера упоминание имени какой-либо исторической личности. Чаще всего упоминаются имена писателей и поэтов: Уолт Уитмен, Данте Алигьери, Джонатан Свифт, Софокл, Джон Мильтон, Луиджи Пиранделло, Бернард Шоу, Уильям Шекспир: “Oh, there are many actors alone who haven’t acted Pirandello or Shaw or Shakespeare for years because their plays are too aware of the world”.

Прослеживается также упоминание Библии, Экклезиаста, произведений У. Шекспира “Hamlet”, “Julius Ceasar”, Платона “The Republic”.

В следующем отрывке представлено упоминание таких произведений, как “The Story of Little Black Sambo” Х. Баннерман и “Uncle Tom’s Cabin” Г.Бичер-Стоу: “Coloured people don’t like Little Black Sambo. Burn it. White people don’t feel good about Uncle Tom’s Cabin. Burn it.”

Как показывает исследование, реминисценции вносят в произведение множество новых значений и позволяют расшифровать то, что показалось загадочным или даже бессмысленным. Следует отметить, что реминисценции в отличие от цитат являются опосредованными и воспринимаются через контекст. Реминисценция стала одним из основных приёмов

постмодернистской литературы и неудивительно, что это один из излюбленных литературных приёмов такого видного представителя постмодерна, как Дж. Фаулз [2; 3].

Под аллюзией, вслед за Г.Г. Слышкиным, понимается «соотнесение предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определённом тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, то есть только на содержательном уровне» [7, с. 39]. Факт, на который намекает аллюзия, не называется, не описывается непосредственно. Намек на какой-либо объект осуществляется с помощью слов, словосочетаний, предложений, значения и сочетаемость которых ассоциативно связаны с этим объектом.

В произведении Дж. Лондона “The Mexican” прослеживаются аллюзии на роман Э.Л. Войнич “The Gadfly”. Национально-освободительное движение в Мексике является основой всего произведения американского писателя. Главный герой рассказа – юноша, смыслом жизни которого является служение революции.

Поразительное созвучие имени и фамилии главных героев не оставляет сомнений о явной параллели данных произведений: Felipe Rivera и Felice Rivarez. Главный герой рассказа “The Mexican” Felipe Rivera живет под вымышленным именем, как и главный герой романа Э.Л. Войнич. Оставаясь загадкой для общества, оба героя производили на людей отталкивающее и пугающее впечатление:

His whole personality was oddly suggestive of a black jaguar. ... But for these defects he would have been, in a certain restless and uncomfortable way, rather handsome; but it was not an attractive face. (E.L. Voinich).

At the first sight the boy did not impress them favorably. There was no smile on his lips, no geniality in his eyes. Here was something forbidding, terrible, inscrutable. There was something venomous and snakelike in the boy's black eyes. They burned like cold fire, as with a vast, concentrated bitterness. (J. London).

В отличие от текстовой реминисценции и цитаты, аллюзии лишь отсылают к широко известному факту или тексту, но не воспроизводят его. Главной спецификой аллюзии считается косвенная ссылка на предшествующие тексты (предполагаемо уже знакомые читателю), которая заставляет работать память человека.

Содержащие аллюзию высказывания помимо буквального смысла имеют второй план, заставляющий читателя обратиться к воспоминаниям, ощущениям и ассоциациям. Именно интерпретация текста дает возможность читателю выявить аллюзию. Это и представляет собой отличие аллюзии от остальных форм интертекстуальных связей, т.к. восприятие её происходит на метатекстовом уровне.

Новый текст, включающий в себя цитаты, аллюзии, реминисценции, живет благодаря некой множественности смыслов, возникающих в результате взаимодействия, соединения вставных элементов. Преображение смыслов художественного произведения и есть основная функциональная сторона

интертекстуальности. Новый текст и его смысл как бы строятся на элементах старого литературного пространства. В художественном тексте важна не столько сама интертекстуальная связь, а её функция, то есть функция смыслопорождения.

Воображение реципиента максимально пробуждается, активизируется только тогда, когда происходит узнавание цитаты, возникают аллюзии, реминисценции, будь то на сознательном или подсознательном уровнях. Сомнений не вызывает тот факт, что интертекстуальность – бесконечно многогранная категория, требующая дальнейшего изучения.

#### Список литературы

1. Безруков А.Н. Поэтика интертекстуальности: учебное пособие. Бирск: Бирск. гос.соц.-пед. академия, 2005. 70 с.
2. Белова Е.Е., Минасян В.А. Диалогичность литературного произведения (на материале романа Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2-1 (80). С. 17-20.
3. Белова Е.Е., Минасян В.А. Некоторые способы раскрытия картины мира Дж.Фаулза (на материале романа «Женщина французского лейтенанта») // Филологический аспект. 2017. № 9 (29). С.13-20.
4. Гиндин С.И. Что такое текст и лингвистика текста // Аспекты изучения текста. М.: Наука, 1981. С. 25-32.
5. Иванова И.П. Об эксплицитном и имплицитном способах представления цитат в немецком публицистическом дискурсе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 9. С. 196-201.
6. Плесканюк Т.Н. Комплексные средства словообразовательной связности текста: монография. Нижний Новгород, 2017. 135 с.
7. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Флинта: Наука, 2000. 430 с.
8. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17-29.
9. Фоменко И.В. Цитата // Русская словесность. 1998. № 1. С. 73-83.
10. Margaret Thatcher does the Dead Parrot Sketch (at the Conservative Party Conference, 10.12.1990. URL: <https://youtu.be/DQ6TgaPJcR0> (accessed: 15.02.2023).

УДК 81.37

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНЦЕПТА

Л. А. Фурс

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов

**Аннотация.** В статье рассматриваются общие и частные характеристики социальных концептов UNITY и DIVISION. Установлено, что выделенные общие характеристики, значимые для каждого социального концепта, конкретизируются за счет их частных характеристик. Определено, что социальные связи и отношения между людьми представлены как метасхемы единения и разъединения, согласия и несогласия. В качестве общественных норм и ценностей, лежащих в основе единения нации, были выявлены религиозные нормы, стремление к свободе, забота о других, согласие. Разъединение нации

обусловлено экономическим и политическим кризисом в стране. Специфика процессов репрезентации социальных концептов UNITY и DIVISION обусловлена активизацией когнитивных механизмов генерализации, спецификации, противопоставления, аллюзии. В качестве перспективы исследования рассматривается возможность использования полученных результатов в анализе других социальных концептов и на материале других языков.

**Ключевые слова:** репрезентация, социальный концепт, общие и частные концептуальные характеристики, когнитивный механизм.

## REPRESENTATION OF A SOCIAL CONCEPT

L. A. Furs

Derzhavin Tambov State University, Tambov

**Abstract.** The article discusses the general and particular characteristics of the social concepts UNITY and DIVISION. It has been established that the identified general characteristics that are significant for each social concept are specified by their particular characteristics. It is determined that social connections and relations between people are presented as meta-schemes of unity and division, agreement and disagreement. Religious norms, the desire for freedom, concern for others, consent were identified as social norms and values underlying the unity of the nation. The division of the nation is due to the economic and political crisis in the country. The specificity of the processes of social concepts' representation consists in the activation of such cognitive mechanisms as generalization, specification, opposition, allusion. As a research perspective, the possibility of using the given results can be considered in the analysis of other social concepts and on the material of other languages.

**Keywords:** representation, social concept, general and particular conceptual characteristics, cognitive mechanism.

Для межкультурной коммуникации важным является обращение к анализу различных явлений общественного характера, так как успешность такой коммуникации предполагает не только владение языком общения, но и знание поведенческих стереотипов и социокультурных констант. В качестве объектов исследования уже выступали метасхемы, регулирующие поведение человека как члена той или иной группы или шире – члена определенного лингвокультурного сообщества [Талми 2016: 648]. Поведенческие метасхемы представляют собой стратегии социально ориентированного поведения в силу того, что задачей любого человека является презентация себя как социально ориентированной личности. Другим объектом исследования в области социальной когниции был анализ межличностных отношений (подробнее об этом см.: [Фурс, Худанян 2016]). Характерно, что существование в сознании человека определенных метасхем поведения позволяет не только регулировать общественное поведение человека, но и прогнозировать, что является предпочтительным в той или иной ситуации социального взаимодействия (подробнее о регулирующей функции см.: [Фурс 2016: 657]). Целью данного исследования является рассмотрение специфики репрезентации социального концепта.

Для **социального концепта** значимыми являются следующие общие характеристики, репрезентирующие его сущность: 1) отражение социальных связей и отношений между людьми; 2) ориентированность на общественные нормы и ценности; 3) обусловленность экономическими и политическими тенденциями. Материалом исследования выступает рождественское обращение американских президентов к нации. Выбор такого типа дискурса обусловлен тем, что он конструируется в канун значимого для каждого члена общества праздника и, как правило, не сориентирован на обыгрывание идеологически значимых концептов. Важной составляющей такого дискурса является активизация концептов, которые выступают в качестве общественно согласованной концепции поведения, отражающей общественные нормы и ценности всей нации. Фактологический анализ позволил установить, что в дискурсе рождественского обращения американских президентов к нации в качестве значимых социальных концептов выступают концепты UNITY и DIVISION.

Концептуально-дефиниционный анализ одноименной лексемы (*unity* – the state of being joined together or in agreement [CD]) позволил определить характеристики концепта UNITY: 1) единение; 2) согласие. Аналогично был выявлен содержательный план концепта DIVISION (*division* – the act of separating something into parts or groups, or the way that it is separated; the situation in which people disagree about something [CD]): 1) разъединение; 2) несогласие. Фактически, данные концепты отражают полярные оценочные фокусы.

Показательно, что в дискурсе рождественских обращений к нации Б. Обамы, Д. Трампа и Дж. Байдена акцентируются различные ценности, выступающие основой для единения нации:

– **религиозная основа**

1. *It's a message that grounds not just my family's **Christian faith** but that of Jewish Americans, Muslim Americans, non-believers – Americans of all backgrounds. It's a message of unity and a message of decency and a message of hope that never goes out of style. And it's one that we all need very much today (B. Obama).*

2. *Together, we must strive to foster a culture of deeper understanding and respect—traits that exemplify **the teachings of Christ** (D. Trump).*

3. ***Christmas** still has the power to lift us up, to bring us together (J. Biden).*

– **стремление к свободе**

В качестве основы единения Б. Обамой подчеркивается стремление нации к свободе как отсутствию ограничений на развитие:

... ***the freedom** to chart our own course as citizens and as a nation (B. Obama).*

– **общие ценности**

Характерным в рождественском дискурсе американских президентов является обращение к механизму генерализации, когда отсутствует конкретное указание на явления, способствующие осознать чувство единения нации.

Вместо этого употребляются существительное общей референции *things* и наречие степени *much*, обобщенное значение которых позволяет охватить большой круг аспектов, значимых для разных людей, что приводит к осознанию того, как много у них общих ценностей, их объединяющих:

1. *There's so much more that unites us (B. Obama).*
2. *... the things we hold sacred unite us (J. Biden).*
3. *... there is so much that unites us as Americans (J. Biden).*

– **забота о других**

Другой объединяющей ценностью является стремление помочь другому и поддержать его в трудную минуту:

1. *... resilient people who look out for each other and who have each other's backs, and, and who keep moving forward knowing that we're all in this together (B. Obama).*
2. *... We give thanks to the millions of Americans who come together to care for others with compassion and bring the warmth and bliss this holy season to our families, our friends, our neighbors and to those in need (D. Trump).*
3. *... goodwill we share as we look out for one another (J. Biden).*

Вторая характеристика концепта UNITY – «согласие» – объективируется в рождественском обращении Дж. Байдена в 2022 году за счет аллюзии к историческим фактам, чтобы подчеркнуть, что по аналогии с тем, как перед лицом опасности союзники согласовывают свои действия, также необходимо поступать и гражданам страны:

*At Christmas 1941, in the week — weeks after Pearl Harbor, Franklin Delano Roosevelt hosted Winston Churchill in this White House. Together, they planned the Allied strategy to defeat fascism and autocracy (J. Biden).*

Что касается концепта DIVISION, то его активизация имеет место в рождественском обращении к нации Б. Обамы в 2016 году. Однако для него не характерна спецификация явлений, вызывающих разъединение нации. Напротив, Б. Обама утверждает, что американская нация становится сильнее несмотря на индивидуальные различия:

1. *There's so much more that unites us than divides us (B. Obama).*
2. *... who find strength in our differences (B. Obama).*

В связи с кризисом американской политической элиты в 2022 году в американском обществе наметились тенденции критиковать политическое руководство за некомпетентность в управлении как экономическими, так и политическими процессами в стране. Активным критиком действующего президента США выступает его оппонент Д. Трамп, представляющий республиканскую партию. Инфляция и иммиграционный кризис – это основные проблемы, волнующие американское общество. Промежуточные выборы в конгресс в ноябре 2022 года подтвердили, что нация разделена. Следствием общественных тенденций стало то, что в своем рождественском обращении к нации в 2022 году Дж. Байден уделил большое внимание активизации концепта DIVISION, что было нехарактерно для его предшественников. При этом отмечается активизация механизма спецификации, который



реализуется за счет использования разнообразных средств объективации характеристики «разъединение», подчеркивающих оппозицию «мы – они»:

1. *And too often we see each other as enemies, not as neighbors; as **Democrats or Republicans**, not as fellow Americans. We've become **too divided** (J. Biden).*

2. *... really look at each other, not as **Democrats or Republicans**, not as members of "**Team Red**" or "**Team Blue**," but as who we really are: **fellow Americans** (J. Biden).*

Наряду с употреблением названий двух ведущих политических партий в стране и их цветовых символов, объективирующих разъединение людей на два лагеря, Дж. Байден обращается также к механизму противопоставления, чтобы усилить значение «мы – одна нация».

Наряду с механизмом противопоставления задействован также и механизм генерализации в дискурсе Дж. Байдена. За счет определительного местоимения общей референции *everything* подчеркивается разнообразие политических взглядов и подходов, которые разъединяют американцев, но они не так важны по сравнению с фактом принадлежности к американской нации:

*... **everything** that divides us, **everything** that puts us against one another, **everything** – **everything** that seems so important **but** really isn't, this all fades away in stillness of the winter's evening. There is so much that unites us as Americans, so much more that unites us than **divides** us (J. Biden).*

Таким образом, анализ средств репрезентации социальных концептов UNITY и DIVISION в рождественском дискурсе американских президентов подтвердил, что выделенные нами общие характеристики, значимые для каждого социального концепта, конкретизируются за счет их частных характеристик. Так, социальные связи и отношения между людьми представлены как метасхемы единения и разъединения, согласия и несогласия. В качестве общественных норм и ценностей, лежащих в основе единения нации, определены религиозные нормы, стремление к свободе, забота о других, согласие. Разъединение нации обусловлено экономическим и политическим кризисом в стране. Специфика процессов репрезентации социальных концептов UNITY и DIVISION обусловлена активизацией когнитивных механизмов генерализации, спецификации, противопоставления, аллюзии. Данные положения являются значимыми в качестве прогнозирования успешной межкультурной коммуникации, когда наряду с языковыми нормами необходимо учитывать характер социокультурных особенностей межличностных отношений, сориентированных на общественные нормы и ценности и обусловленных экономическими и политическими тенденциями. Перспективой данного исследования является возможность использования полученных результатов в анализе других социальных концептов и на материале других языков.

#### Список литературы

1. Талми Л. Культурная когниция // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. XXIV. С. 647-657.
2. Фурс Л.А. Регулирующая функция оценочных категорий // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. XXIV. С. 657-665. DOI 10.20916/2071-9639-2016-24-657-665

3. Фурс Л.А., Худанян А.Н. Оценка межличностных отношений в английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 3. С. 154-158.
4. Biden J. (December 22, 2022). URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing> (accessed: 08.01.2023).
5. Biden J. (December 25, 2021). URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing> (accessed: 08.01.2023).
6. CD – Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed: 08.01.2023).
7. Obama B. (December 01, 2016). URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov> (accessed: 08.01.2023).
8. Trump D. (December 25, 2019). URL: <https://www.axios.com/2019/12/25/donald-trump-christmas-message> (accessed: 08.01.2023).

УДК 811.111

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

**К. О. Шилкина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е. В. Плисов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье анализируются различные подходы к определению дискурса в современной лингвистике, выявляются его феноменологические особенности и устанавливаются основные подходы к определению дискурса – коммуникативный, структурно-синтаксический, структурно-стилистический и социально-прагматический.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивная лингвистика, коммуникативный, структурно-синтаксический, структурно-стилистический и социально-прагматический подходы.

## PHENOMENOLOGY OF DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS

**K. O. Shilkina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. V. Plisov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article analyzes various approaches to the definition of discourse in modern linguistics, identifies its phenomenological features and establishes the main approaches to the definition of discourse – communicative, structural-syntactic, structural-stylistic and socio-pragmatic.

**Keywords:** discourse, discursive linguistics, communicative, structural-syntactic, structural-stylistic and social-pragmatic approaches.

Понятие дискурса на сегодняшний день можно назвать распространенным в таких сферах, как лингвистика, риторика, теория

коммуникаций. Несмотря на распространенность понятия, смысл его все еще различается в определениях различных ученых из-за факта вовлеченности в рассмотрение дискурсивных вопросов ряда научных дисциплин – когнитивной психологии, антропологии, лингвистики, социологии, социальной философии и др. [1, 3-4, 7-8]. Целью настоящей работы является выявление феноменологических особенностей дискурса в современной лингвистике и определение основных подходов к определению дискурса – коммуникативного, структурно-синтаксического, структурно-стилистического и социально-прагматического.

Понятие дискурса является часто употребительным в различных научных сферах, однако, оно не упоминалось в лингвистических работах вплоть до середины XX в., пока ученое сообщество не ознакомилось со статьей З. Харриса «Дискурс-анализ» [11], где он рассказывает о том, что дискурс-анализ может быть решением следующих проблем лингвистики:

1. Дескриптивная лингвистика не способна проанализировать ситуацию речевого общения, в которой были употреблены те или иные элементы языка. Иначе говоря, дескриптивная лингвистика работала не с процессом речевой деятельности, как с целым, а с фактом регулярности появления определенных черт речи, при этом обращая большое внимание на дистрибуцию и на то, как распределены языковые единицы в процессе речи.

2. Лингвокультурологическая проблема является проблемой взаимосвязи трех элементов: человека, речи и ситуации. Данную проблему ученый рассматривает на примере английского высказывания *How are you? (Как дела?)*, ситуативное и контекстуальное значения которого не находятся в равенстве с общим значением всех элементов, входящих в него. Обычно данное высказывание используется как приветственное, а не как высказывание для выяснения вопроса о делах и самочувствии собеседника.

По мнению ученого, термин «дискурс» очень востребован в лингвистике, так как при анализе языковых единиц важно также обращать внимание на ситуацию и контекст речевого общения для полного понимания употребления тех или иных единиц языка.

Проблема дискурса является широко обсуждаемой среди лингвистов, как отечественных, так и зарубежных. Среди отечественных ученых, внесших вклад в развитие дискурсивной лингвистики, можно назвать таких исследователей как Н.Д. Арутюнова, А.А. Ворожбитова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, А.А. Кибрик, Ю.С. Степанов и др. Зарубежные ученые также активно занимались дискурсивной проблематикой, например, П.М. Фуко, Т.А. ван Дейк, Р. Барт, М. Пеше, Э. Гийом, Д. Мальдидье и др.

Пытаясь определить понятие дискурса в современной лингвистике, необходимо обратиться к толкованию понятия различными учеными, чтобы сравнить характерные черты дискурса. В.И. Карасик дает определение понятия дискурса с позиций социолингвистики: это общение людей, которое рассматривается с позиций их принадлежности к социальной группе или применительно к типичной рече-поведенческой ситуации [5].

Изначально, термин «дискурс» явил себя лишь в рамках лингвистики текста. Понятия «текст» и «дискурс» имели четкое разграничение, но в то же время рассматривались как две крайности одного высказывания, которое рассматривается как в статичном, так и в динамичном положении. Текст в данном тандеме рассматривался как продукт, в то время как дискурс был процессом, при исследовании которого экстралингвистические факторы были подвергнуты более внимательному анализу [6].

Для полного понимания дискурса недостаточно рассматривать его лишь в одной общепринятой парадигме или ориентироваться на общепринятое определение. Т.А. ван Дейк выделяет узкое и широкое понятие дискурса. Когда мы говорим о дискурсе в широком смысле, мы подразумеваем некое событие, происходящее между собеседниками в определенное время и в определенном месте. Эта коммуникация может быть устной или письменной, включать вербальные и невербальные составляющие. В качестве примера можно привести диалог между продавцом и покупателем в магазине, чтение книги, разговор за обеденным столом. Обращая внимание на узкую трактовку понятия, Т.А. ван Дейк утверждает, что дискурс – это текст или диалог в общем смысле. Дискурс здесь это некий результат коммуникации, не важно, в устной или письменной форме, то есть дискурс в общем понимании – это результат коммуникации, представленный в устной или письменной форме. В понимании Т.А. ван Дейка дискурс – это многоплановое явление коммуникационного процесса, которое в то же время наряду с текстом, включает в себя различные факторы вне языка, влияющие на производство и восприятие [2].

Интересным источником для анализа различных концепций дискурса является статья А.К. Хурматуллина, так как он говорит о нескольких подходах к определению понятия «дискурс» [10]:

1. Коммуникативный – дискурс рассмотрен как некая неопределенная знаковая система, и лишь влияние ее места, времени, объекта, субъекта и обстоятельств преобразуют ее в дискурс.

2. Структурно-синтаксический – дискурс есть фрагмент текста, состоящий из двух и более предложений, связанных смысловой связью. Эта смысловая связь и является одним из главных признаков понятия «дискурс».

3. Структурно-стилистический – дискурс есть нетекстовая организация разговорной речи, обладающая следующими характеристиками: ситуативность, высокая контекстность, нечеткое разделение на части, преимущество ассоциативных связей и т.д.

4. Социально-прагматический – дискурс есть текст, рассматриваемый в контексте процесса общения или же социальный, или идеологически-ограниченный тип высказывания. Другой вариант рассмотрения – использование термина «язык в языке», при этом дискурс есть не что иное, как социальная данность, оперирующая собственными текстами.

Принимая во внимание данную классификацию, можно сделать вывод о тройственности природы дискурса. Мы можем представить понятие в форме треугольника, где первая сторона обращена к прагматике, включающей

типовые ситуации общения, вторая – к процессам в сознании участников диалога и к характерным чертам их сознания, третья – непосредственно к тексту. Таким образом, можно говорить об изначальной малоизученности понятия «дискурс», тем не менее со временем помимо основных параметров текста стала включаться также акцентуация на условиях, в которых этот текст актуален из-за расширения дискурсивной проблематики.

Несмотря на всю сложность и многогранность понятия «дискурс», некоторые ученые все же предлагают свои варианты классификации данного понятия. Так, например, с позиции социолингвистики определенным интересом может представлять собой классификация В.И. Карасика. Ученый выделяет два основных типа дискурса: персональный (лично ориентированный и институциональный [5]. В персональном дискурсе говорящий является личностью, со всеми проявлениями его внутреннего мира. В институциональном дискурсе человек выделен как представитель некоего социального института [9, с. 235]. Персональный дискурс, в свою очередь, представляет собой квинтэссенцию двух своих основных разновидностей – бытового (обиходного) дискурса и бытийного дискурса. Разница между ними заключается в том, что в бытовом дискурсе происходит обмен информацией между хорошо знакомыми или близкими людьми для поддержания контакта или решения бытовых, обыденных проблем, в то время как в бытийном дискурсе между говорящими происходит обмен информацией на более высоком, так называемом литературном языке.

Базируясь на вышесказанном об основных типах дискурса, можно утверждать, что проблема этого явления в современной лингвистике кроется в самой динамической сути понятия «дискурс». Дискурс является собой многогранное, многоплановое и динамичное явление и однозначного определения для понятия дискурса приведено быть не может. С самого момента возникновения данное понятие вызывало споры лингвистов и даже на сегодняшний момент все возможные попытки дать определение дискурсу не привели к единому решению.

#### Список литературы

1. Бабаева А.В., Шмелева Н.В. Репрезентации «человеческой исключительности» в культурном потоке Нового времени // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 12.
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
3. Вороховов А.В. Актуальные методологические проблемы западной протестантской герменевтики // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. № 22. С. 212-223.
4. Вороховов А.В. Предпонимание, текст и традиция в экзистенциальной герменевтике Рудольфа Бульмана // Христианское чтение. 2020. № 2. С. 100-108.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
6. Плисов Е.В. Интерактивная коммуникация в фокусе дискурсивного анализа // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 39. С. 168-172.

7. Плисов Е.В. Немецкий религиозный язык в условиях поликонфессиональности: опыт лексикографического и дискурсивного описания: дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2017. 428 с.
8. Плисов Е.В. Феноменология современного немецкоязычного религиозного дискурса: теолингвистический анализ: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. 302 с.
9. Плисов Е.В., Слободенюк Е.А. Концептуализация образа немецкого политика в британском медиадискурсе // Когнитивные исследования языка. 2018. № 33. С. 235-240.
10. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2009. Т. 151, кн. 6. С. 31-37.
11. Harris Z.S. Discourse analysis // Language. 1952. Vol. 28, no. 1. Pp. 1-30.

УДК 811.111

## **СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНТРМАНИПУЛЯЦИИ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ИНТЕРВЬЮ**

**А. О. Яцкевич**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Л. В. Романовская**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию понятия контрманипуляции, которое трактуется как ответное воздействие на манипуляцию с помощью использования речевых тактик и приемов защиты. Исследование выполнено на материале политических интервью, как особого вида медийного дискурса. В статье подробно рассматриваются тактики противостояния манипулятивному воздействию журналистов для достижения ими своих коммуникативных целей. Анализ эмпирического материала позволил выявить наиболее частотные защитные тактические приемы, используемые политиками: отказ изменить поведение в желательную для манипулятора сторону, приведение контраргумента и обнажение истинной цели манипулятора.

**Ключевые слова:** контрманипуляция, манипулятивное воздействие, тактика, политическое интервью, контраргумент, отказ, обнажение истины.

## **COUNTERMANIPULATION STRATEGIES AND TACTICS IN THE DISCOURSE OF ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL INTERVIEWS**

**A. O. Yatskevich**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**L. V. Romanovskaia**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is devoted to the study of the concept of counter-manipulation, which is interpreted as response to manipulation with the help of speech tactics and defense techniques. The

study is based on political interviews as a special type of media discourse. The article provides a detailed description of the tactics used to resist the manipulative influence of journalists in order to achieve their communicative goals. The analysis of the empirical material revealed the most frequent defensive tactics used by politicians: refusal to change the behavior in the direction desirable for the manipulator, advancing a counterargument, and exposing the true goal of the manipulator.

**Keywords:** countermanipulation, manipulative influence, tactic, political interview, counterargument, refusal, exposure of truth.

В современном обществе возникает все большая необходимость развития и совершенствования навыков общения в сфере межличностной, массовой, политической и других видов коммуникаций. Эффективность общения формируется за счет грамотного использования речевых тактик и стратегий, то есть за счет речевого воздействия на человека. Наука о речевом воздействии межпредметна и формируется интегрально, объединяя целый комплекс методов и сведений смежных наук – коммуникативной лингвистики, психолингвистики, риторики, дискурсивной лингвистики, социологии, психологии и др. Однако основная роль в исследовании речевого воздействия отводится коммуникативной лингвистике.

Одной из ключевых категорий теории речевого воздействия в современной психологии и коммуникативной лингвистике стало понятие манипуляции. Под манипуляцией понимается такой вид психологического и речевого воздействия, при котором манипулятор скрыто воздействует на своего собеседника, внедряя в его психику свои цели, убеждения, желания и намерения, которые не совпадают с реально существующими желаниями адресата, но которые адресант представляет как таковые. Манипуляция – это «разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» [3, с.24]; это «скрытое языковое воздействие на адресата, намеренно вводящее его в заблуждение относительно замысла или содержания речи» [1, с.12].

Явление манипуляции продолжает вызывать интерес лингвистов. Но чем изощренней становятся тактические приемы воздействия на собеседника для достижения говорящим своих целей, тем насущней представляется проблема речевой защиты от подобного воздействия. На это обратили внимание многие исследователи, направив свои силы на исследование стратегий и тактик контрманипуляции, которые заключаются в распознавании акта манипулятивного воздействия и использовании приемов уклонения от такого влияния или открытого противодействия ему.

Целью статьи является анализ контрманипулятивных стратегий и тактик в дискурсе политических интервью. Очевидна актуальность подобных исследований особенно сейчас, в эпоху информационно-психологической войны, поскольку они могут внести неоценимый вклад в повышение эффективности коммуникативного обмена и предотвращение использования в нем конфликтных приемов, ведущих к сбою коммуникативных процессов.

Одним из первых заговорил о проблеме контрманипуляции в межличностном общении К.Ф. Седов, предложив для обозначения контрманипулятивных техник довольно образный термин «коммуникативное айкидо» [6, с. 229]. Сидоренко характеризует техники защиты от манипуляции как «противостояние манипуляции», «ответное влияние» [7, с.103], «психологическое самбо» [7, с. 107]. В.П. Шейнов рассматривает контрманипуляцию как наиболее сильную из защит, которая представляет собой «ответную манипуляцию со стороны адресата, в которой используются обстоятельства, созданные первоначальным манипулятивным воздействием» [8, с. 160].

Дискурсом, наиболее уязвимым для манипулятивного воздействия, является политический дискурс и его распространенный жанр – интервью. Интервью как форма получения информации в ходе коммуникативного акта, предполагает диалогический характер общения между интервьюером и респондентом. Политическое интервью – один из жанров медиа дискурса, отличающийся характерным своеобразием. Большинство исследователей подчеркивают его интердискурсивный характер. Свообразие политического интервью «обусловлено сочетанием в его характеристике технологии управления электоральной активностью признаков, которые свойственны как политическому дискурсу, так и дискурсу СМИ, а также особенностями, присущими ему как диалогическому жанру» [5, с. 70]

Эмпирическим материалом для статьи послужили телевизионные интервью, опубликованные на платформах NBC News, BBC News за период с 2019 по 2022 годы. Телеинтервью рассматривается как речевой жанр, исследование которого позволяет описать коммуникативное поведение журналистов и гостей телеинтервью, отражающее нормы, традиции и особенности вербального и невербального общения определенного социума. Дискурс политических интервью представляет обширный материал для исследования манипуляции и противостояния ей.

Контрманипуляция трактуется не только как защита от манипулятивного давления, чтобы огородить себя от влияния манипулятора, предугадать его действия, но и как ответная реакция, ответная манипуляция, позволяющая избежать и не допустить воздействия манипулятора. Исходя из этого, ученые выделяют два типа контрманипуляции – активную и пассивную. Активный способ защиты позволяет разоблачить намерения манипулятора и нанести ответный удар, в то время как пассивный способ дает возможность замедлить ход нападения манипулятора и мягко уйти от конфликта с ним [8].

Анализируя речевую контрманипуляцию, М.В. Петрова выделяла две группы тактик: речевые тактики открытого противостояния и речевые тактики скрытого противостояния.

К речевым тактикам открытого противостояния относятся:

1) Тактика обнажения истинной цели манипулятора, которая обличает цели манипулятора путем их вербализации.



2) Тактика приведения контраргументов, направленная на опровержение слов манипулятора путем приведения встречного аргумента. Участники коммуникации обычно демонстрируют манипулятору источник информации, подтверждающий их контраргумент.

3) Тактика отказа изменить поведение в нужную манипулятору сторону, которая сводится к отрицательному ответу на просьбу или требование манипулятора совершить то или иное действие.

Речевые тактики скрытого контрманипулятивного противостояния – это группа тактик, основная задача которых заключается в уклонении от воздействия манипулятора путем внесения изменений в его тактическую схему речевого поведения. Здесь можно выделить две основные тактики:

1) Тактика повтора слов манипулятора, которая сводится к воспроизведению вслед за манипулятором его же слов с целью привлечь к ним внимания аудитории и тем самым поставить их под сомнение.

2) Тактика мнимого согласия с манипулятором, которая заключается в использовании слов или фраз, создающих видимость согласия с манипулятором.

Исходя из всего вышесказанного, речевая контрманипуляция определяется в работе как тип речевого воздействия, который является контрвоздействием на манипуляцию и заключается в применении речевых тактик и приемов, направленных на защиту от скрытого воздействия, осуществляемого при помощи речи.

Исследование оригинальных примеров политических интервью позволило выявить три типичные тактики активного противостояния, наиболее часто используемые в дискурсе политического интервью: тактику отказа изменить поведение в нужную манипулятору сторону, тактику приведения контраргумента и тактику обнажения истинной цели манипулятора.

В большинстве случаев каждая из вышеупомянутых тактик работает не единично, а в купе с другой, например, тактика отказа изменить поведение предшествует тактике приведения контраргумента.

Рассмотрим использование контрманипулятивных тактик на конкретных примерах. В интервью NBC News с Чаком Тоддом действующий на тот момент президент Дональд Трамп неоднократно обращался к открытым тактикам контрманипулирования, не поддаваясь скрытому воздействию журналиста и убеждая целевую аудиторию в правильности своих слов и действий. Обсуждая тему безработицы во времена правления Барака Обамы (2009-2017) и Дональда Трампа (2017-2019), интервьюер отмечает более быстрое развитие экономики при Обаме, на что Трамп отвечает:

*President Donald Trump: Yeah, but Chuck, you have to understand nobody was working. The whole place was a disaster... when that turned around they pumped a tremendous amount of money into the economy. He also had a Federal Reserve person who kept the interest rates low. I don't. I don't have that privilege.*

Выведя интервьюируемого на эмоциональный ответ, Чак Тодд применяет манипулятивную тактику предположения с целью разоблачения и получения

нужного ему ответа. Однако Дональд Трамп распознает манипулятивный характер речевого поведения журналиста и сразу же использует тактики отказа (*but you have to understand*) и приведения контраргумента в ответ на манипулятивные утверждения ведущего: «они вкачивали огромные деньги в экономику, человек Обамы из Федеральной резервной системы удерживал процентные ставки на низком уровне, у Трампа же таких привилегий не было»

В следующем примере журналист с помощью манипулятивного приема намеревается склонить своего собеседника к изменению его когнитивного плана, чтобы повернуть беседу в необходимое ему русло (интервьюер отрицает правдивость высказываний Трампа):

*President Donald Trump: ... when I took over this country, the economy was ready to collapse. You take a look at the numbers. It was ready to collapse.*

*Chuck Todd: I just showed you the numbers. It was not ready to collapse.*

*President Donald Trump: No, no... You showed me unemployment numbers... Excuse me. Take a look at your GDP, take a look at your jobs, take a look at your optimism.*

*Chuck Todd: Ok.*

*President Donald Trump: Take a look at some of the optimism charts and everything else. It went from 57 to 92. Nobody's ever seen anything...*

*Chuck Todd: You're right. You're right.*

Используя тактику приведения контраргумента, Дональд Трамп опровергает слова ведущего. С помощью анафорического повтора императивной конструкции *Take a look at...* Трамп демонстрирует манипулятору данные, подтверждающие его контраргументы. Более того, политик указывает на подмену фактов Чаком Тоддом, применив тактику обнажения истинной цели манипулятора (*You showed me unemployment numbers*), в результате чего манипулятору пришлось отступить и признать свое «поражение» (*You're right. You're right.*).

В интервью BBC News интервьюер Лора Кюнсберг обсуждала тему коронавирусных ограничений с Борисом Джонсоном. В ходе интеракции она применяет тактику обвинения, с целью создания негативного образа оппонента, вызывая у него чувство вины: она дважды повторяет «*Did you take it seriously enough*» в начале и конце своего вопроса, что должно восприниматься как упрек.

*Laura Kuesnssberg: Did you take it seriously enough at the start? So, on the third, fifth, seventh, ninth of March you were shaking hands in public, when already the government's advice was advising people not to do that. Did you personally take it seriously enough?*

Тем не менее бывший на тот момент премьер-министром Соединённого Королевства Борис Джонсон не поддается на провокацию со стороны манипулятора. Он моментально разоблачает манипулятивные намерения ведущей и начинает контрзащиту.

*Boris Johnson: Well, that was not the advice that was given to ministers at the time. There were differences of opinion and there were plenty of people, who were not aware in the early stages, that it was being transmitted asymptotically. As I said*

*and there will be plenty of opportunities to learn the lessons of what happened. ... You keep talking about this as though it's in the past, Laura ... We need to make sure that we're prepared for the future.*

Министр утверждает, что на тот момент в стране не было никаких точных коронавирусных ограничений и распоряжений относительно деятельности органов власти, тем самым ставя под сомнение обвинения Лоры Кюнсберг. Далее г-н Джонсон переходит в наступление, предъявляя журналистке контробвинения в том, будто она говорит об этих событиях как о чем-то прошедшем. Он смещает фокус внимания аудитории и подчеркивает, что надо готовиться к будущему развитию событий, извлекая уроки из своих прошлых действий.

Продолжая беседу о сложившихся обстоятельствах, которые привели к всеобщему карантину в стране, интервьюер настаивает на том, что предпринятые меры были запоздалыми. Однако Борис Джонсон быстро применяет тактику обнажения истинной цели манипулятора, давая понять ведущей, что в ходе их диалога осуществить свои манипулятивные цели она не сможет.

*Laura Kuesnsberg: Do you regret now that lockdown happened when it did. Many people believe it might have been too late.*

*Boris Johnson: You're trying to run a kind of inquiry into what happened when actually... you listen to the, to the scientists. The questions, that you have just asked, are actually very open questions, as far as they are concerned.*

Описываемые тактики открытого противостояния также использует израильский политик Биньямин Нетаньяху в интервью On Meet The Press.

*Ведущий: You've got a unique relationship with former president Trump. He has consistently flirted with some really Fringe characters that spout this anti-semitic behavior that preach white supremacy and white nationalism things like that ...*

*Benjamin Netanyahu: I don't know. First, let me say that President Trump did great things for Israel. He recognized Jerusalem as our Capital ... He moved the American Embassy there. He recognized our sovereignty in the Golan Heights...*

Комментарий Биньямина Нетаньяху к речи интервьюера содержит указание на одну из контрманипулятивных тактик – тактику приведения контраргументов. Политик опровергает провокационные обвинения Трампа в антисемитизме, выдвигаемые журналистом. В ответ Нетаньяху приводит список политических шагов Трампа, предпринятых им для блага израильского народа.

Очевидно, что обнаружение и системное описание тактик противостояния манипуляции является актуальным и необходимым в ситуациях жесткого воздействия на сознание и поведение оппонента. Приемы речевой контрманипуляции обладают прагматическим потенциалом, направленным на оптимизацию общения. Защита и противостояние манипуляции необходимы для безконфликтного и продуктивного взаимодействия. Выбор же пассивных или активных тактик защиты всегда

будет определяться конкретной ситуацией общения и контрманипулятивной компетенцией участников интеракции.

#### Список литературы

1. Данилова А.А. Манипулирование, словом в средствах массовой информации. М.: Добросвет, Изд-во «КДУ», 2011. 232 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
3. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. 4-ое изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2010. 176 с.
4. Петрова М.В. Речевая контрманипуляция в русскоязычных политических видеоблогах: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск: СФУ, 2020. 153 с.
5. Романенко А.В. Политическое интервью как особый жанр политического дискурса // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 7. С. 69-78.
6. Седов К.Ф. Дискурс как суггестия: иррациональное воздействие в межличностном общении. М.: Лабиринт, 2011. 336 с.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
8. Шейнов В.П. Манипулирование и защита от манипуляций. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
9. BBC News In full: Boris Johnson interview – BBC News. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3rm45jiPrdw> (accessed: 21.12.2022).
10. NBC News Full Netanyahu: Antisemitism Is The 'Oldest Disease'ю URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QaZWlebrZuQ> (accessed: 21.12.2022).
11. NBC News President Trump's Full, Unedited Interview With Meet The Press – NBC News. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aBglxa6K8gc> (accessed: 21.12.2022).

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 372.881.1

## ПЕРСПЕКТИВА ВВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ, ПОСВЯЩЕННОЙ ТРАДИЦИОННЫМ ИЕРОГЛИФАМ

**А. Р. Абдрахманова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Казаков**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В данной статье рассматривается необходимость введения традиционной иероглифики в качестве учебного предмета. Проводится тестирование 36 студентов 2 курса педагогического направления, изучающих упрощенные иероглифы, на знание традиционных иероглифов. Проводится опрос для понимания трудностей и перспектив введения данной дисциплины.

**Ключевые слова:** традиционные иероглифы, китайский язык, упрощённые иероглифы, учебная дисциплина, Китай, стиль написания.

## THE PROSPECT OF INTRODUCING AN ACADEMIC DISCIPLINE DEDICATED TO TRADITIONAL CHARACTERS

**A. R. Abdrakhmanova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Kazakov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article discusses the need to introduce traditional hieroglyphics as an academic subject. 36 2nd-year pedagogical students studying simplified hieroglyphs are being tested for knowledge of traditional hieroglyphs. A survey is conducted to understand the difficulties and prospects of introducing this discipline.

**Keywords:** traditional characters, Chinese, simplified characters, academic discipline, China, writing style.

Китайский язык – один из самых популярных в мире. Количество носителей данного языка составляет более 1 миллиарда. Китайский язык активно меняется под воздействием внешних и внутренних факторов. И данные процессы затрагивают один из его основных компонентов – иероглифику. Иероглифика китайского языка представляет собой наиболее интересную тему для исследования. На данный момент континентальный Китай пользуется упрощенными иероглифами, первый список которых был введён в 1950-х годах

[1]. До этого момента китайское население активно пользовалось иероглифами, которые впоследствии назовут традиционными. Несмотря на повсеместное использование континентальным Китаем упрощенными иероглифами, в некоторых частях мира продолжают пользоваться «традиционным» написанием.

Важно упомянуть, что в научном сообществе Китая присутствует точка зрения, согласно которой стоит более активно использовать традиционные иероглифы ввиду их большей практичности и наглядности [2]. Важно упомянуть причины, по которым люди начинают изучать традиционную иероглифику.

На данный момент традиционные иероглифы активно используются в нескольких странах: Тайвань, Макао и Гонконг. Данные страны до сих пор используют традиционный стиль написания и не собираются переходить на упрощенные иероглифы. Также стоит отметить, что так называемые «кандзи», используемые в японском языке, также происходят от китайской иероглифики, которая была завезена в Японию примерно в IV веке н. э [3]. Важно упомянуть, что в среде китайских эмигрантов и в китайских диаспорах в большинстве случаев будут пользоваться традиционными иероглифами.

Знание традиционных иероглифов позволяет нам понять литературные памятники культуры в их изначальном виде. Стоит отметить, что в классическом китайском языке, Вэньяне, используются именно традиционные иероглифы. На нем написана подавляющая часть литературного наследия, философская литература, исторические памятники [4].

Важным поводом для изучения традиционных иероглифов является экономическая составляющая. Так, в Тайване, Макао и Гонконге сосредоточено огромное количество крупных корпораций, которые являются важными участниками международной торговли. Компании TSMC и UMC являются лидерами в сфере производства полупроводников. Несколько компаний из Тайваня вошли в рейтинг самых крупных компаний в мире (Fortune 500) [5]. Гонконг, известный как «золотые ворота Азии». Гонконг является одним из четырех крупнейших международных финансовых центров в мире наряду с Нью-Йорком, Лондоном и Токио [6].

И данные экономические перспективы мотивируют людей учить традиционные иероглифы и начать вести бизнес в вышеуказанных странах.

В ходе изучения перспективы введения дисциплины по традиционным иероглифам мы провели тестирование среди 36 студентов второго курса Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, которые изучали китайский язык как профильный предмет. В ходе тестирования учащиеся должны были дать перевод 5 иероглифам из написанного традиционными иероглифами текста и 5 русских дефиниций на традиционный китайский, а также ответить на вопросы, касающиеся общего понимания заданий, а также намерений касательно изучения традиционного стиля написания. По итогам проведенного исследования можно заявить следующее:

1. Большая часть учащихся справилась с заданиями на хорошо (7-8 баллов) и отлично (9-10 баллов), малая часть прошла тест на удовлетворительно (5-6 баллов). (14 человек – отлично; 13 человек – хорошо; 9 человек – хорошо).

Из этого можно сделать, что несмотря на отсутствие опыта изучения традиционных иероглифов, большинство студентов не испытывало проблем при решении заданий.

2. Также из данных, полученных при тестировании учащихся можно выделить иероглифы, с пониманием которых возникли наибольшие сложности.

Иероглифы как «слушать» (聽), «рисовать» (畫), «упражнение» (練習), «два» (兩). Скорее всего, причина подобных ошибок в выборе правильных ответов заключается в сильном различии между упрощенной формой иероглифа и традиционной.

3. Стоит отметить, что понимание текста, написанного традиционными иероглифами, не вызывало затруднений у большинства учащихся, что показано (30,6 % – вызвало затруднение, 69,4 % – не вызвало затруднений).

Основная причина того, что большинство учащихся понимают смысл текста, вероятно, состоит в том, что, несмотря на разницу в стиле написания, синтаксис в обеих формах иероглифов остаётся одинаковым и не подвергается изменениям и поэтому зная базовую грамматику китайского языка, большая часть студентов смогла без проблем понять текст.

Также стоит обратить внимание на планы студентов касательно традиционной иероглифики, а также их мнение насчет отдельной учебной дисциплины, посвящённой традиционным иероглифам.

Мнение опрашиваемых студентов о идее введения дисциплины по традиционным иероглифам разделилось пополам. Скорее всего, полученные данные могут говорить нам о том, что введение учебного предмета, посвящённого только традиционным иероглифам, не будет воспринято всеми позитивно. И для той половины учащихся, которые против данной идеи, покажется неприятным факт увеличенной учебной нагрузки на них.

Подавляющее большинство студентов не планирует изучать традиционный стиль написания иероглифов в будущем.

В заключение мы можем сделать несколько важных выводов касательно введения учебной дисциплины, посвящённой традиционным иероглифам. Во-первых, в студенческой среде отсутствует преобладающая позиция касательно введения учебной дисциплины по традиционным иероглифам. Следовательно, для того, чтобы студенты были заинтересованы в данной тематике, стоит проводить активную просветительскую работу, связанную с объяснением важности знания «традиционных» иероглифов. Во-вторых, несмотря на различия между упрощёнными и традиционными иероглифами, большинство учащихся справились с заданиями. Это, в свою очередь, даёт нам перспективу того, что при внедрении учебной дисциплины по традиционной иероглифике возникнет меньше сложностей во время обучения чем ожидается. В-третьих, можно увидеть, что при планировании своих учебных перспектив студенты, изучающие китайский язык, не рассматривают изучение

традиционных иероглифов в качестве одной из основных целей, что говорит о приоритете упрощённых иероглифов над традиционным в ближайшей перспективе.

#### Список литературы

1. Загребельная М.С. Китайская иероглифика и ее место в современном мире // Форум молодых ученых. 2019. № 10(38). С. 269-274.
2. Абдулхайрова А.П. Традиционные и упрощенные иероглифы китайского языка // Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам: сборник тезисов I Международной студенческой конференции, Коломна, 23-24 марта 2022 года / под общей редакцией Н.И. Хомутской, Ю.С. Черняковой. Часть I. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2022. С. 17.
3. Коновалова Д.А. Влияние китайской иероглифической письменности на японский язык // Россия и Китай в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Новосибирск, 29 апреля 2021 года. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2021. С. 16-23.
4. Ким Е.В., Сагеева Я.П. Китайский литературный язык «Вэньянь» // Молодой ученый. 2015. № 16(96). С. 487-489.
5. NoNews. URL: <https://nonews.co/directory/lists/companies/fortune-global-500> (accessed: 22.01.2023).
6. Z/Yen. URL: <https://www.longfinance.net/programmes/financial-centre-futures/global-financial-centres-index/gfci-30-explore-data/gfci-30-rank/> (accessed: 22.01.2023).

УДК 372.881.111.1

### ДИАЛОГ И ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**М. В. Аксенова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Д. А. Кузьминова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье отражены результаты исследования диалога как особого вида речевой деятельности в процессе обучения иностранным языкам. Приведены отличительные особенности диалогической речи, типы диалогов. Статья рассматривает диалогичность как неотъемлемое свойство современного учебного процесса, при этом указывая и на древние традиции этого подхода. Раскрывается понятие диалогического обучения. Указаны сложности и трудности, возникающие при внедрении этого подхода в процесс обучения.

**Ключевые слова:** диалог, иностранный язык, речевая деятельность, обучение иностранному языку, диалогическое обучение.

### DIALOGUE AND DIALOGIC EDUCATION IN MODERN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

**M. V. Aksenova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod



**Abstract.** The article reflects the results of research of dialogue as a special type of speaking activity in the process of foreign languages learning. Special features of dialogic speech are given, as well as the types of dialogues. The article considers dialogic nature of learning as inevitable feature of a modern educational process, pointing out at the same time the ancient traditions of this approach. The idea of dialogic teaching is explained. The research lists some difficulties that may arise with the implementation of this approach in the process of learning.

**Keywords:** dialogue, foreign language, speaking activity, foreign language teaching, dialogic teaching.

Обучению говорению в настоящее время справедливо уделяется большое внимание, учитывая, что язык является средством общения [5, 8]. В отличие от монологического высказывания, диалогическая речь является более сложной и по структуре, и по требованиям к говорящему. Перечислим основные отличия диалогической речи от монологической: адресность, мотивированность, эмоциональность (в том числе наличие клишированных формул и фраз), зависимость от партнера, (полагание на речевое поведение партнера). По своим коммуникативным задачам традиционно выделяют диалог-расспрос, диалог-интервью, диалог-обмен мнениями [1, 7]. Эти типы постепенно встраиваются в учебный процесс в зависимости от готовности обучающихся строить такие типы диалогов, что может быть обусловлено и освоенным учебным материалом (лексическим, грамматическим), и речемыслительными способностями самих учеников.

Современное обучение иностранным языкам подразумевает диалогичность учебного процесса, где допускается и поощряется полноценное участие ученика в учебных ситуациях и сведения к минимуму пассивного восприятия речи учителя (за исключением представления нового учебного материала и пр., если этого требует учебная ситуация) [4, 9, 10]. Осознание себя полноценным участником общения способствует освоению языка, который является в первую очередь средством такого общения [6]. Ситуации общения на уроке могут быть запланированными заранее (подготовленные учителем задания составить диалог, с указанными ролями и коммуникативными задачами собеседников), так и стихийно возникающими, незапланированными (обсуждение в парах учебного материала, диалог между учителем и обучающимся и т. д.).

Идея диалогизма в культуре, образовании, педагогике широко поддерживается многими учеными и преподавателями. Сам термин *dialogic teaching* подразумевает обучение через общение, через диалог. Эта идея не является принципиально новой и восходит еще к сократовским диалогам. Однако диалогическое обучение, в отличие от т. н. *chalk and talk method*, представляется в условиях современной школы скорее альтернативным, чем общепринятым способом обучения и объяснения информации. Диалог, именно в силу своих неотъемлемых характеристик, упомянутых выше, является более сложным продуктом, чем монолог, а потому менее предсказуемым и прогнозируемым. В условиях урока, ограниченного по времени и при необходимости выполнить все

стоящие перед учителем задачи, диалогическое обучение требует больших ресурсов. Тем не менее, последователи этого метода видят в диалоге (как принципе и средстве) множество позитивных сторон: возможности гуманитаризации и гуманизации образования, его ориентацию на студентоцентрированный подход и на субъект-субъектные отношения как условие и основание педагогического взаимодействия. Диалог трактуется как средство развития критического мышления, открытости сознания и поведения, способности к защите своего мнения, позиции в открытой дискуссии.

О.А. Галанова утверждает: «Для оптимального формирования диалогичности как личностного качества обучающегося необходим режим диалога на всех уровнях обучения – на каждом занятии, в каждом задании» [2]. Между тем любое педагогическое средство, условие, новшество не абсолютно. Педагогический процесс изменчив, вариативен, зависим от множества факторов объективного и субъективного порядка. Забывая об этом, учителя спешат «создать ситуацию успеха» для отдельно взятой идеи. Так происходит и с идеей диалога. Идеей, безусловно признанной в разных областях гуманитарного знания, обоснованной, действенной, методологической.

Возникают и сложности при применении и конструировании диалога в образовательном процессе. Как замечает С.П. Лавлинский, учителю трудно представить всю совокупность возможных диалогических событий, высказываний, мнений учащихся: «В любом случае словесник должен стараться при подготовке урока удерживать в своем сознании максимум вероятностных путей развития диалогических событий» [3]. Это относится не только к урокам словесности, но и к образованию в целом. Диалог сегодня воспринимается как экзистенциальная категория, вне которой невозможно представить бытие человека.

Диалогическое общение – не просто донесение своих собственных реплик до собеседника и усвоение его реплик. Это процесс порождения нового знания, синтез новой информации, которая появляется в результате качественного обмена сообщениями (например, решается коммуникативная задача договориться с собеседником, обсудить, найти решение и пр.). Участнику диалога приходится следить сразу за несколькими планами общения: своими репликами, которые он должен верно и понятно сформулировать с учетом соответствия определенным языковым моделям, репликами собеседника, которые необходимо верно понять и осознать, а также планом собственно диалога, который в любой момент может принять совершенно новое направление. Таким образом, дидактическая ценность диалога на уроке очень велика: как учебного, позволяющего работать над грамматической, фонетической стороной речи, так и диалога в более общем значении, позволяющего развивать сильные стороны учеников, превращая урок иностранного языка в средство развития полимодальных навыков (способности выразить свое мнение, отстоять точку зрения, услышать и понять точку зрения своего собеседника).

Диалог имеет особое значение в процессе становления личности школьника, так как развивает его интеллектуальные, коммуникативные и духовно-

нравственные качества. Формирование умения вести диалог – ключевая задача технологии развития критического мышления. Именно поэтому, является наиболее важным обучать диалогической речи, основываясь на характерных особенностях обучения.

#### Список литературы

1. Бим И.Л., Корнаева З.В. Проблема минимизации и оптимизации школьного курса и обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе. 1981. № 6. С. 45-53.
2. Галанова О.А. Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования // Вестник ТГПУ. 2013. № 13 (141). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogichnost-kak-veduschiy-printsip-sovremennoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 15.01.2023).
3. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М., 2003. 384 с.
4. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 10-17.
5. Мерзлякова А.В., Чарчоглян Т.Г. Развитие навыка диалогической речи при подготовке к DELF B1 // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 231-234.
6. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 250 с.
8. Пронина Н.С., Огнева Н.Е. Особенности обучения диалогической речи на занятиях по английскому языку в средней школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 223-226.
9. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3. С. 12.
10. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6.

УДК 372.881.1

### **РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**М. В. Архипова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Н. В. Шутова**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
г. Нижний Новгород

**И. М. Удалова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Теория и практика обучения иностранным языкам показывают, что использование музыкальной визуализации является перспективным направлением

в процессе обучения иностранным языкам. Использование музыкального материала на занятиях способно усилить мотивацию, создать благоприятный психологический климат на уроке, повысить эффективность учебной деятельности, так как музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции обучающихся.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, обучение, иностранный язык.

## THE ROLE OF MUSIC IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**M. V. Arkhipova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**N. V. Shutova**

Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, Nizhny Novgorod

**I. M. Udalova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The theory and practice of teaching foreign languages prove musical visualization to be a promising direction in the process of teaching foreign languages. The use of musical material in the classroom can increase motivation, create a favorable psychological climate in the classroom, increase the effectiveness of educational activities, since music is one of the most effective ways to influence the feelings and emotions of students.

**Keywords:** music, teaching, foreign languages.

Одним из самых эффективных средств, повышающих мотивацию обучающихся, является применение песенного материала на уроках иностранного языка. Песенный материал способствует формированию устойчивого интереса к предмету при грамотном, внимательном подборе материала, а также его систематическом использовании в процессе обучения. Музыка является одной из форм искусства, обладающей эстетической и нравственной ценностью, а также представляющей слуховую, образную и частично визуальную наглядность. Музыка вызывает индивидуальные языковые реакции и способствует развитию креативности, является эффективным способом запоминания материала, т.к. в этот вид деятельности включаются оба полушария головного мозга [1].

В методической литературе выделяются некоторые функции, связывающие музыку и иностранные языки: 1) физиологическая функция, облегчающая запоминание; 2) психогигиеническая функция, способствующая релаксации, разгрузке; 3) эмоциональная, вызывающая чувства и эмоции; 4) когнитивная, способствующая мыслительным процессам; 5) социально-психологическая, усиливающая сплоченность в группе; 6) функция бессознательного учения, способствующая заучиванию сложных языковых структур на бессознательном уровне; 7) коммуникативная, способствующая общению [2, 3].

Обратимся к рассмотрению преимуществ, которые создает использование песенного материала в обучении иностранным языкам. Песни отражают культуру, историю, фольклор. В песнях часто присутствуют имена собственные, географические названия, а также, реалии страны, что способствует развитию

чувства языка и знания его стилистических особенностей. Звучание новых слов легко запоминается через мелодию песни. Строки рифмующегося текста, содержащие речевые шаблоны, неосознанно сохраняются в памяти. Музыка влияет на языковой акцент, грамматику, память, настроение, и мотивацию. В песнях содержится большое количество разнообразной лексики различной тематики. На уроке иностранного языка учитель может легко организовать введение новых лексических единиц и их отработку при помощи песни, как одного из видов речевого общения. Песня помогает усваивать и расширять лексический запас. Различные грамматические конструкции проще усваиваются с помощью песни. При пении активизируются грамматические конструкции, что способствует их лучшему запоминанию благодаря многократному повторению. Использование песен способствует созданию позитивного психологического комфорта на уроке [4, 5].

#### Список литературы

1. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 5.
2. Гудакова Е.В., Зиновьева Т.А. Роль песни в обучении иностранным языкам // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 17. С. 205-209.
3. Константинова Н.А. Дидактический потенциал средств музыкальной наглядности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник КемГУ. 2015. № 2-3 (62). С.71-74.
4. Минеева О.А., Цветкова С.Е. Борщевская Ю.М. Самостоятельная творческая работа студентов по английскому языку // Перспективы науки. 2019. № 6 (117). С.181-183.
5. Стерлигова Е.А. Фортыгина С.Н. Формирование готовности будущих учителей к реализации стратегий сценирования поликультурного взаимодействия // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 8.

УДК 372.881.111.1

## МОДНЫЕ СЛОВА КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

**О. А. Баранцева**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**О. В. Марченко**

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**Аннотация.** В статье отражена связь модных слов и социокультурного контекста общества. Модные слова становятся актуальными в определенный период и отражают политико-национальные и экономические тенденции, такие как скандалы, связанные с ключевыми государственными фигурами, антирасовая политика, экономический кризис. В статье содержатся примеры модных слов и событий, способствовавших их появлению в Великобритании и США в период с 2015 по 2022 гг.

**Ключевые слова:** модные слова, лингвострановедческая компетенция.

## BUZZWORDS AS A SOURCE OF LINGUOCULTURAL INFORMATION

**O. A. Barantseva**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**O. V. Marchenko**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**Abstract.** The article reflects the connection between buzzwords and sociocultural context of society. Buzzwords become popular at a certain period of time and reflect politico-national and economic tendencies such as scandals associated with leading state figures, anti-racial policy, economic crises. The article includes examples of buzzwords and events that prompted their appearance in Great Britain and the U.S.A over the period from 2015 to 2022.

**Keywords:** buzzwords, linguocultural competence.

Лингвострановедческая компетенция традиционно трактуется как один из компонентов социокультурной компетенции. Спектр знаний, соотносимых с лингвострановедческим компонентом, охватывает, как правило, фоновые знания, знания реалий страны изучаемого языка, знания правил речевого и неречевого общения. Также отмечается, что отражением менталитета народа являются национальные пословицы и поговорки, фразеологизмы, которые по праву входят в предмет лингвострановедческой компетенции.

Несомненной ценностью с точки зрения лингвокультурологической информации, на наш взгляд, обладают модные слова, которые редко упоминаются в контексте анализируемой компетенции. В современных отечественных исследованиях встречаются синонимы лингвистического термина «модные слова»: ключевой символ эпохи, ключевое слово текущего момента, ключевое слово эпохи, лексический маркер эпохи, любимые слова, слова-зеркала. В зарубежных исследованиях данное понятие получило также разные обозначения: *vogue words*, *buzzwords*, *hip words*, *catch phrases*, *fuzzwords*. За многообразием русских и иноязычных слов скрывается относительно однозначное представление исследователей о сущности рассматриваемого явления, которое интерпретируется как актуальные слова современной действительности, разновидность лексических инноваций [3].

Однако, вопрос о периоде, на протяжении которого лексическая единица сохраняет свой статус модного, является дискуссионным. Некоторые модные слова быстро выходят из моды, в то время как другие остаются модными на протяжении десятилетий, а часть из них появляются ненадолго и затем исчезают до тех пор, пока не появятся снова.

Среди характеристик модных слов, помимо актуальности, перечисляются универсальность, массовость, экспрессивность, региональность.

С позиции лингвострановедческой компетенции важным является то, что модные слова отражают потребности определенного лингвокультурного сообщества. А. Вежбицкая отмечает, что модные слова (в ее интерпретации – «ключевые слова») – это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» [1]. Эту точку зрения разделяют А. Мустайоки и

И.Т. Вепрева, по мнению которых «модные слова являются своеобразной хроникой общества, сигналами социального времени, источником информации о политической, экономической и культурной жизни общества» [2].

В данной статье мы прокомментируем несколько англоязычных модных слов последних лет, отражающих политико-национальные и экономические тенденции Великобритании и США.

Примером модной аббревиатуры, получившей широкое распространение в 2020 году, является аббревиатура **ВАМЕ**, которая тесным образом связана с национально-демографической спецификой англоамериканского общества. ВАМЕ расшифровывается как «чернокожие, азиаты и этническое меньшинство». В разговорной речи эта единица иногда произносится по буквам, но все чаще используется слитное произношение в соответствии с правилами чтения. Таким образом, ВАМЕ является интересным и относительно необычным примером сокращения, которое в настоящее время занимает промежуточное положение между инициализмом и акронимом, при этом сравнительная легкость и популярность произнесения ВАМЕ повышает шансы слова на статус акронима.

Слово ВАМЕ внезапно попало в заголовки газет в Великобритании, когда во время разворачивающейся пандемии коронавируса появились признаки того, что люди чернокожего, азиатского происхождения или этнического меньшинства с гораздо большей вероятностью серьезно пострадают от болезни или умрут. Физиологические причины этого неясны, хотя считается, что они почти наверняка сочетаются с социальными и экономическими факторами, которые подвергают людей ВАМЕ более значительному риску, чем белых людей. Затем аббревиатура еще больше укоренилась в общественном сознании, когда в мае чернокожий американец Джордж Флойд был убит белым полицейским в Миннеаполисе, что вызвало сильный гнев по поводу продолжающейся расовой несправедливости и протесты против насилия в США и по всему миру.

Аббревиатура ВАМЕ эволюционировала как обобщающий термин для обозначения людей всех этнических групп (технически также включая арабов, восточных азиат и смешанные расы), за исключением белокожих людей. Распространенным, хотя и менее всеобъемлющим альтернативным термином, является *ВМЕ*, которое означает «чернокожие и этническое меньшинство». Истоки ВАМЕ лежат в понятии *политической черноты*, выражении, которое использовалось британскими антирасистскими движениями в 1970-х годах для передачи идеи о том, что любой, кто страдает от расизма, может идентифицировать себя как политически черного и стать частью объединенной группы против дискриминации.

Другим примером, иллюстрирующим связь между языком и антирасовой активностью, является модное выражение *Black lives matter*, впервые появившееся в 2014 году. Использование хэштега (*#blacklivesmatter*) было признано словом 2014 года Американским диалектным обществом.

Репрезентация проблематики национально-этнической специфики англоязычных стран содержится и в лексической единице **woke** в ее новом значении. Слово *woke* теперь определяется в словаре как «осведомленный и проявляющий активный интерес к важным фактам и проблемам (особенно вопросам расовой и социальной справедливости)» и маркируется как американский сленг. Оно возникло в афроамериканском английском языке и получило более широкое распространение, начиная с 2014 года, в рамках движения Black Lives Matter. К концу второго десятилетия 21 века оно также стало применяться некоторыми представителями общества в качестве общего уничижительного слова по отношению ко всем, кто является или кажется политически левым.

Семантическая трансформация *woke*, вероятно, началась десятилетиями ранее, но слово в данном значении приобрело известность в 2008 году, с выходом песни Erykah Badu “Master Teacher”. *Stay woked u woked* стали частью более широкой дискуссии в 2014 году, сразу после расстрела Майкла Брауна в Фергюсоне, штат Миссури. Активистов *разбудили*, и они призвали других *оставаться бодрствующими*.

Модная лексическая единица **schadenfreude** трактуется в словаре как «удовольствие, получаемое от проблем других» и переводится как *злорадство*. *Schadenfreude* относится к немецким заимствованиям, для которых характерна тенденция обозначать развернутые идеи одним, хотя и длинным, сложным словом. Оно происходит от *schaden*, что означает «ущерб», и *freude*, что означает «радость».

Самый большой всплеск упоминания слова произошел 2 октября 2020 года, когда было объявлено, что президент Трамп заразился новым коронавирусом, заголовок *USA Today* содержал рассматриваемую единицу: *President Donald Trump's coronavirus infection draws international sympathy and a degree of schadenfreude*.

После объявления о проигрыше президента Трампа Джо Байдену слово снова вернулось на первое место в списке модных слов.

Еще одним модным словом с политической семантикой, пополнившим словари, стало **partygate** – лексическая единица, связанная с политической жизнью Британии, а вернее, с неполиткорректным поведением политических деятелей страны, в частности бывшего премьер-министра Бориса Джонсона. Широкой общественности стало известно об организованных им вечеринках, в то время как в стране в период бушевавшего ковида была объявлена самоизоляция и другие ограничения. Считается, что этот скандал положил начало нестабильной ситуации в стране. Большая часть гнева по поводу того, что Джонсон нарушил собственные правила ковидного ограничения, носит глубоко личный характер. Многие люди, которые потеряли близких и не смогли присутствовать на похоронах и публично скорбеть, или которые пропустили другие важные семейные события, по понятным причинам были возмущены беззаботной бесчувственностью премьер-министра, который бесцеремонно нарушил свои собственные правила.



Обратимся к этимологии слова *partygate*. Второй корень – *gate* – имеет глубокие исторические корни. В 70-х годах президент США Ричард Никсон был вынужден уйти в отставку после разгоревшегося скандала, который был назван *Watergate*, по имени гостиничного комплекса *Watergate* в Вашингтоне. Шумиха связана с расследованием ставшего известным факта установки подслушивающей аппаратуры. В *Watergate* был расположен штаб соперника Никсона, кандидата в президенты США от Демократической партии, Джона МакГоверна. Суффикс *-gate* с тех пор добавляется к имени/слову, связанному с каким-то неэтичным, изначально скрываемым событием, которое затем имеет значительные негативные общественные последствия.

Лексическая единица **warm banks**, обозначающая специальные безопасные и теплые помещения, которые начали открываться в Великобритании в преддверии зимы 2022 года, стала модным словом в августе-сентябре 2022. Сочетание появилось в связи с экономическими проблемами, которые страна стала испытывать в 2022. Благотворительные организации использовали библиотеки и музеи для людей, отчаянно пытающихся укрыться от холода. В некоторых из этих заведений предлагают бесплатный чай и место для работы в случае внезапного похолодания (*cold snap*). Данные места были названы “*heat banks*” или “*warm banks*”. Социальные сети использовались как средство распространения информации для нуждающихся, и тысячи лайков указывают на то, что это вызвало большой интерес у жителей страны.

Рассмотренные в статье модные слова отражают современные политические, национальные и экономические тенденции США и Великобритании и могут расширить традиционные лингвострановедческие знания обучающихся.

#### Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры. 2001. 289 с.
2. Вепрева И. Т., Мустайоки А. Какое оно, модное слово: к вопросу о параметрах языковой моды // Русский язык за рубежом. 2006. № 2. С. 45-62.
3. Власова О. А. «Модное» слово в китайской лингвистической традиции (к определению понятия) // Филология и культура. 2014. № 2 (36). С. 14-19.

## **ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Н. Н. Безденежных**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. А. Чалов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Сегодня главной целью обучения иностранным языкам в школе является формирование у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции. Игра является эффективным методом межкультурного обучения языку младших школьников. В статье рассмотрены возможности игры как метода обучения иностранному языку в начальной школе; выделены группы лексических игр и их функции в формировании иноязычных коммуникативных умений у младших школьников.

**Ключевые слова:** иностранный язык, начальная школа, иноязычные коммуникативные умения; игра как метод, группы (виды игр), функции игр.

## **GAME AS A METHOD OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**N. N. Besdenezhniĥ**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. A. Chalov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** Today, the main goal of teaching foreign languages at school is the formation of intercultural communicative competence among students. The game is an effective method of intercultural language teaching for younger students. The article considers the possibilities of the game as a method of teaching a foreign language in elementary school; the groups of lexical games and their functions in the formation of foreign language communicative skills among younger schoolchildren are singled out.

**Keywords:** foreign language, Primary School, foreign language communication skills, game as a method, groups (types of games), functions of games.

На сегодняшний день главной целью обучения иностранным языкам в школе является формирование у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции [9]. Для успешного общения с зарубежными сверстниками недостаточно владеть одинаковыми языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками). Важно иметь представления об их культуре и взглядах на мир. Игра является эффективным методом обучения языку младших школьников. Игры очень важны в обучении, и особенно в начальных классах, когда дети ещё не привыкли подолгу сидеть на уроках и

воспринимать много новых слов и правил. При помощи игр на уроках иностранного языка дети усваивают информацию не в принудительной форме.

Цель статьи: рассмотреть возможности игры как метода обучения иностранному языку в начальной школе; выделить группы (виды) лексических игр и их функции в формировании иноязычных коммуникативных умений у младших школьников.

Использование игр на уроках в начальных классах является довольно актуальной проблемой, так как именно благодаря им дети лучше и быстрее усваивают нужную информацию. По мнению многих учёных игра является уникальным средством, благодаря которому обучение превращается в радостный процесс (С. Г. Бегларян [3], Н. Н. Безденежных, С. Е. Цветкова [4], Н. В. Локотунина [5], Н. С. Пронина, Ю. А. Молчанова [6], А. О. Скуратова [7], Н.В.Шутова [1,2] и др.).

Чаще всего лексической части уделяется довольно мало времени в обучении иностранному языку. Как следствие данной ситуации, активный словарь по теме становится пассивным.

Также большое значение имеет подача материала учителем, способность понятно объяснить языковые явления, стимулировать учебную мотивацию и деятельность детей [8, с. 5]. Учитель должен поддерживать внимание детей и активизировать их работу, и все это нужно делать с учетом возрастной особенности класса.

Игры, которые используются учителем на уроке иностранного языка, должны отвечать нескольким требованиям: быть интересными, несложными, способствовать накоплению знаний и закреплению ранее накопленных.

Суть игры заключается в том, что ребёнок считает, что он отдыхает, но на самом деле он осваивает необходимую учебную информацию. «Чувство равенства, атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий – всё это даёт возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения» [5, с. 5]

Выполнение всех контрольных заданий должно сопровождаться доброжелательными словами учителя. Естественно, каждый из учеников хочет проявить себя с лучшей стороны, каждый немного волнуется. Но не стоит расстраиваться, если в этот раз победить не удалось. Ведь таких игр будет еще достаточно, чтобы хоть раз одержать победу.

Опираясь на работы методистов, рассмотрим все группы игр, каждая из которых имеет свою специфику.

Первая группа – предметные игры [4, с. 42], так же как манипуляции с игрушками и предметами.

Вторая группа – сюжетно-ролевые и творческие игры [4, с. 42]. Они применяются на уроках иностранного языка. Делятся игры на симуляции (воображаемые) и ролевые. Первые характеризуются более высоким уровнем

речевой деятельности, вторые – более простые, так как в ролевой игре каждой роли принадлежит четкая информация.

Третья группа – интеллектуальные игры [4, с. 42]. Они направлены на активизацию познавательной деятельности школьника, обладают проблемным характером решения задач. Применяются на уроках иностранного языка.

Четвертая группа – дидактические игры. Это игры с готовыми правилами. Они служат для решения учебных задач. В эту группу входят и лингвистические игры, в которые играют на уроках иностранного языка. Лингвистические игры, исходя из количества участников, подразделяются на парные, индивидуальные и групповые. Индивидуальные – это анаграммы, кроссворды, а парные и групповые – игры на подобие бинго. Они совмещают аналогичные картинки и их нахождение с помощью вопросов, диктант «в картинках».

Теперь приведем примеры игр, направленных на формирование языковых и речевых умений у младших школьников.

Игры для введения новой лексики иностранного языка.

1) Игра-кроссворд по теме «Деньги».

Цель: ознакомление с лексикой по теме «Деньги», запоминание графического образа слова.

Описание: игра в виде поля из сетки 14 на 14 клеток, в каждой из которых написана буква алфавита. Среди букв зашифрованы слова. Перед началом игры ученики читают и переводят активный тематический словарь. Задача учащихся в игре – самостоятельно отыскать среди букв слова, опираясь на список в низу страницы.

Игры для выработки навыка использования слов в речи под контролем преподавателя:

2) Игра «Крестики-нолики».

Цель: использование новой лексики в речи.

Описание: преподаватель рисует сетку из клеток, как для игры в крестики-нолики и заполняет их словами, которые хочет обсудить. Задача ученика – выбрать клетку и объяснить понятие (слово). Если игроки все сделали верно, они получают право поставить крестик/нолик и продолжают игру.

3) Игра «Соревнование».

Цель: использование новых слов и фраз в диалоге.

Описание: игра состоит из двух этапов. Ученики играют в парах. На первом этапе они пишут максимальное количество слов по теме. На втором этапе составляют диалоги с данными словами.

Игры для самостоятельного использования слов в речи.

4) Ролевая игра «Продавец и покупатель».

Цель: формирование речевых навыков.

Описание: учитель заготавливает «товар для продажи» в виде карточек с названиями. Задача учеников в игре – инсценировать диалоги от лица покупателя и продавца, опираясь на карточки с названиями позиций.

Таким образом, учебная игра – это задание, которое требует эмоционального и определенного интеллектуального напряжения. Она представляет из себя коммуникативную ситуацию, которая имеет сюжет и действующих персонажей.

Игра на уроке способствует выполнению важных методических задач, таких как: формирование психологической готовности детей к речевому общению; тренировка в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи вообще.

В данной работе рассмотрена одна из актуальных проблем, которая существует в обучении иностранному языку – проблема формирования лексического и речевого опыта у обучающегося начальных классов средствами игры как метода обучения.

#### Список литературы

1. Архипова М.В. Психологические аспекты проблемы мотивации (прошлое и настоящее) // Вестник университета. 2011. № 19. С. 4-6.
2. Архипова М.В., Шутова Н.В. Психологические возможности использования музыкального искусства в процессе изучения иностранного языка школьниками // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 68-72.
3. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. Уфа, 2013. С. 77-79.
4. Безденежных Н.Н., Цветкова С.Е. Роль и место игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 41-44.
5. Локотунина Н. В. Игра, ее роль в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста: квалификационная работа. Казань: Институт разв. обр. республики Татарстан, 2013. 16 с.
6. Пронина Н.С., Молчанова Ю.А. Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 239-242.
7. Скуратова А.О. Формирование фонетических навыков у младших школьников с помощью игр // Международный научный студенческий вестник. 2017. № 1. С. 47.
8. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 5.
9. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshtchevskaya Yu.M., Soluyanova O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.

## **ХОРОВОЕ ПЕНИЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Е. А. Беззубова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Л. В. Гусева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье отражены результаты использования хорового пения в процессе обучения обучающихся с задержкой психического развития в ГКОУ Нижегородской школе-интернат №10 для обучающихся с ЗПР. В исследовании участвовали 14 учеников 4А класса. Итог деятельности отразил позитивную тенденцию развития заинтересованности обучающихся на занятиях по иностранному языку, а также повысил уровень знаний учащихся.

**Ключевые слова:** хоровое пение, познавательный интерес, задержка психического развития, обучение иностранному языку.

## **CHORAL SINGING IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A METHOD OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS WITH IMPAIRED MENTAL FUNCTION**

**E. A. Bezzubova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**L. V. Guseva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article reflects the results of the use of choral singing in the process of teaching pupils with impaired mental function in Nizhny Novgorod boarding school №10 for students with impaired mental function. The study involved 14 pupils of the 4<sup>th</sup> grade. The effects of the activity reflected a positive trend in the development of students' interest in foreign language classes, and also increased the level of students' language skills.

**Keywords:** choral singing, cognitive interest, impaired mental function, foreign language learning.

В России ежегодно постепенно увеличивается число школьников с диагнозом ЗПР. По данным Московского Института Коррекционной педагогики, каждый день в мире рождается 24,5 тысяч детей с инвалидностью. В России при суточной рождаемости примерно 5 тысяч детей, 50 % имеют разного характера психические отклонения. По итогам 2018 года, 2 % населения обладает диагнозом ЗПР [8]. По данным газеты Гатчинская Правда, в 2020-2021 году из 2305 обследованных детей 786 были с задержкой психического развития (ЗПР), а в 2021-2022 – 690 из 1653. Следовательно,

процент поднялся с 34 % до 42 % [9]. Специалисты утверждают, что этот процент в дальнейшем будет только увеличиваться. Дети с диагнозом ЗПР могут учиться как в обычной общеобразовательной школе, так и в коррекционном учреждении.

Этот фактор имеет своё непосредственное влияние на взгляд и подход к обучению в целом. В настоящее время знания английского языка, который преобладает в современном обществе, это необходимый навык, позволяющий расти профессионально и быть в центре культурной жизни [10]. На фоне интеграционных процессов, происходящих в обществе, стремительно изменяется содержание обучения молодежи, так как основным средством получения информации является как родная, так и иноязычная речь [7]. Изучение иностранного языка лицами с ЗПР занимает особое место в программе обучения и имеет свою особую специфику. На первом месте для лиц с ЗПР поставлена задача развития мышления, памяти, речи, активизация их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающем мире, чему английский язык способствует как никакой другой предмет. Практическое владение языком становится не целью, а средством решения этой задачи. Основная цель изучения иностранных языков в таких классах – развивающая, «не знания, а развитие». Таким образом, развитие познавательного интереса становится одной из наиболее приоритетных задач учителей.

По мнению Г.И. Щукиной познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения» [12]. Данное понятие подчеркивает нацеленность данного процесса на овладение конкретной полезной информацией. Познавательный интерес не возникает стихийно, его необходимо формировать, чем и занимаются образовательные учреждения.

Одним из способов, благотворно влияющих на развитие познавательного интереса, является хоровое пение. Ценность песенного материала при обучении обсуждалась многократно, и существует большое количество теоретических и практических доказательств данного инструмента обучения. В своей работе М.В. Архипова пишет о положительном воздействии, которое оказывает музыка на учащегося. Одним из главных назначений использования музыки на уроках иностранного языка является создание положительных эмоций, что способствует снятию тревожности, развитию интереса к изучаемому предмету. Искусство музыки многогранно; в первую очередь она развивает интерес к изучению языка и тем самым повышает качество обучения [1, 2, 3]. В то же время одним из вариантов обеспечения психологического комфорта является создание на уроке атмосферы творческой деятельности, которая, с одной стороны, служит фактором снятия психологических барьеров, является стимулом раскрытия творческого потенциала обучающихся и, с другой стороны, делает возможным обеспечение психологически комфортного климата при реализации образовательного процесса [11].

Однако мы хотели бы обратить внимание именно на такой метод обучения, как хоровое пение. Об особенностях и преимуществах хорового

пения писали многие специалисты и учителя музыки. В своей работе М.Г. Бутенко пишет, что хор – это весьма универсальное учебное средство для воспитания ученика: пение в хоре помогает ребенку развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе [6].

В то же время Г.А. Ахундова утверждает, что хоровое пение является эффективным средством нравственного воспитания, так как положительно влияет на формирование детского характера, воли: одним детям помогает справляться с робостью, неуверенностью, других организует, дисциплинирует, и в целом воспитывает чувство коммуникабельности, умения понимать, общаться, дружить со своими сверстниками, чувствовать себя частью единого творческого содружества, несмотря на собственную личностную индивидуальность [4].

По мнению Т.К. Будневич в процессе коллективного хорового творчества развиваются самостоятельность и чувство локтя, инициатива и другие волевые качества, так необходимые ученику, музыкальная деятельность переключает его внимание на полезное дело, значимое и для него, и для остальных участников коллектива. Кроме того, в хоровом пении согласуются и объединяются разнообразные музыкально-воспитательные средства, положительно воздействующие на ученика, что усиливает познавательные влияния и нейтрализует отрицательные [5].

Практическое исследование, проводимое нами в ГКОУ Нижегородской школе-интернат №10 для обучающихся с ЗПР подтвердило теоретические представления о пользе хорового пения. В процессе прохождения практики с 7.11.22 по 4.12.22 к общей программе были добавлены задания, включающиеся в себя элементы хорового пения. В исследовании принимали участие 14 учеников 4А класса

В период работы с 4 классом был изучен модуль At Home по учебнику Rainbow English 4 класс под авторством О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. В УМК встречаются задания со стихотворными и музыкальными произведениями, однако порой предоставленных материалов недостаточно. Для заучивания лексики по теме At Home было принято решение воспользоваться дополнительными ресурсами. Ученики получили текст песни “Where are you?”, разработанный YouTube каналом Wormhole Learning. Текст песни включает в себя такие лексические единицы как bathroom, bedroom, dining room, kitchen, garden, home. Сначала ученики под руководством учителя ознакомились с содержанием текста, обратив внимание на важную лексику. Следующим этапом было прослушивание песни, а уже после ученикам было предложено спеть песню хором (вместе с учителем). Есть несколько показателей, отражающих эффективность использования описанного задания. Во-первых, такой формат работы помог ученикам расслабиться и раскрепоститься. Составленный ранее психологический портрет учащихся и регулярное взаимодействие с ними помогло составить общее представление о поведении учеников, поэтому выявить изменения было не сложно. Ученики проявили активность и продемонстрировали вовлеченность в процесс работы. Ученики



улыбались, активно подпевали, преимущественно не отвлекались и были сконцентрированы на текущей деятельности. Данная практика способствовала как развитию интереса, так и результативному изучению актуальной лексики. Результаты входного и заключительного тестирования показали, что процент учеников, выучивших лексические единицы, вырос. При тестировании ученикам было предложено назвать нужное слово по теме, опираясь на картинку. Всего было 6 лексических единиц: bedroom, bathroom, garden, home, dining room, kitchen. Процент правильных ответов на каждый из вопросов увеличился следующим образом: 1-ый вопрос – с 50 % до 70 %, 2-ой вопрос – с 40 % до 60 %, 3-ый вопрос – с 60 % до 70 %, 4-ый вопрос – с 50 % до 70 %, 5-ый – с 40 % до 60 %, 6-ый – с 30 % до 70 %.

При повторении темы Present Continuous ученикам было предложено познакомиться с песней “What are you doing” от авторов YouTube канала English Singing. Аналогично предыдущему заданию ученики сначала прочитали и перевели текст песни совместно с учителем. Далее ученики прослушали песню, а второй раз исполнили её хором. В дополнение музыкальное видео предполагало исполнение композиции под минус-фонограмму, поэтому учитель и ученики исполнили песню дважды в разных форматах: 1) Под запись аккомпанемента с голосом вокалиста 2) Только под аккомпанемент. Использование данного метода обучения позволило создать легкую и позитивную атмосферу на уроке. Дело в том, что нередко отработка грамматического явления вызывает у учеников чувство напряжения и негативные эмоции. Кроме того, эта деятельность дается обучающимся с особым трудом, что проявлялось в потере концентрации, непонимании материала, нарушении дисциплины. В данном случае ученики были сконцентрированы, так как активно участвовали в пении. Трое учеников остались под особым впечатлением от урока, так как после окончания занятия попросили повторно спеть песню на следующем занятии. Другое наблюдение показало, что даже наименее коммуникабельные и энергичные обучающиеся смогли проявить себя. Один ученик в классе, которого всегда можно было охарактеризовать как пассивного и застенчивого, в процессе исполнения песни оказался одним из наиболее активных участников хора. Ещё одно тестирование демонстрировало эффективность хорового пения с точки зрения запоминания и усвоения грамматических структур. На одном из первых занятий ученикам было предложено пройти тест по теме Present Continuous, который состоял из 5 вопросов и включал в себя 3 варианта ответа. Изначально 3 учеников ответили верно на 4 вопроса, 6 учеников – на 3 вопроса, 2 учеников – на 2, 3 учеников – на 1. Повторный тест увеличил количество учеников, наиболее успешно справившихся с тестированием. 8 учеников ответили верно на 4 вопроса, 3 учеников – на 3 вопроса, 3 учеников – на 2. Эти данные позволяют сделать вывод, что положительная тенденция от применения хорового пения прослеживается не только при изучении лексики, но и грамматики.

В общем и целом, хоровое пение имеет разнообразный потенциал с точки зрения его влияния на развитие ученика. Становится очевидным, что хоровое пение можно использовать в разных обстоятельствах, преследуя достаточно разнообразные цели. Развитие познавательного интереса при использовании хорового пения происходит за счет развития эмоциональной составляющей обучающихся с ЗПР. Пение приносит положительные эмоции, соответственно делает саму деятельность приятной и интересной. Хоровое пение само по себе создает ситуацию успеха для каждого участника коллектива, так как оно не выделяет одного конкретного индивидуума. Оно позволяет каждому почувствовать себя увереннее, стать частью общего дела и ощутить пользу от собственных действий.

#### Список литературы

1. Архипова М.В. Проблема формирования мотивации учащихся при изучении иностранного языка средствами музыкального искусства // Молодой ученый. 2010. № 10 (21). С. 234-237.
2. Архипова М.В. Психологические аспекты проблемы мотивации (прошлое и настоящее) // Вестник университета. 2011. № 19. С. 4-6.
3. Архипова М.В., Шутова Н.В. Психологические возможности использования музыкального искусства в процессе изучения иностранного языка школьниками // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 68-72.
4. Ахундова Г.А. Хоровое пение как активная форма всестороннего развития детей // Непрерывное образование как стратегия развития профессиональной карьеры: традиции и инновации: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2017. С. 10-13.
5. Будневич Т.К. Влияние хорового пения на формирование личности ребенка. Из опыта работы Будневич Т.К. // Академия Развития Творчества: интернет-портал. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/30124-vliyanie-horovogo-peniya-na-formirovanie-lichnosti-rebenka-iz-opyta-raboty-budnevich-tk> (дата обращения: 24.02.2023).
6. Бутенко М.Г. Роль хорового пения в формировании личности школьника // Церковь и искусство: Материалы X Международных научно-образовательных Знаменских чтений, Курск, 19–20 апреля 2014 года. Курск, 2014. С. 91-93.
7. Жулина Е.В., Шамо́в А.Н. Внешняя речь и её влияние на становление психики ребёнка // Вестник Мининского Университета. 2017. № 2 (19). С. 12.
8. ЗПР и умственная отсталость: отличительные черты и статистика // Дефектология Проф Московский Институт Коррекционной Педагогике: интернет-портал. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zpr\\_i\\_umstvennaya\\_otstalost\\_otlichitelnyie\\_chertyi\\_i\\_statistika/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zpr_i_umstvennaya_otstalost_otlichitelnyie_chertyi_i_statistika/) (дата обращения: 24.02.2023).
9. Ибадова М. Количество детей с ОВЗ растёт: в чём причина и что делать дальше? // Гатчинская Правда: интернет-портал. URL: <https://gtm-pravda.ru/2022/06/20/kolichestvo-detey-s-ovz-rastet-v-chem-prichina-i-cto-delat-dalshe.html> (дата обращения: 24.02.2023).
10. Кручинина Г.А., Гусева Л.В. Роль межкультурного общения в обучении второму иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 188-191.
11. Шимичев А.С., Ружьеро Ж. Творческая деятельность на уроке иностранного языка как фактор проектирования психологически безопасной образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы IV Международной научно-практической конференции. 2021. С. 260-266.
12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся // Педагогика. 1988. С. 203.

## ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Е. Е. Белова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**А. В. Ткалина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**Аннотация.** Формирование дискурсивной компетенции на уроках иностранного языка является необходимым звеном сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. Данная статья посвящена рассмотрению способов развития дискурсивной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** дискурсивная компетенция, цели обучения, коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация.

## FORMATION OF DISCURSIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

**E. E. Belova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. V. Tkalina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** Formation of discursive competence at foreign language lessons is an integral part of the development of foreign language communicative competence. This article is devoted to the consideration of ways to develop discursive competence in foreign language learning.

**Keywords:** discursive competence, learning objectives, communicative competence, communicative situation.

Общая стратегия обучения иностранным языкам определяется его целями, которые раскрываются в единстве четырех компонентов: воспитательного, развивающего, общеобразовательного, практического. Развивающая цель предусматривает практическое овладение и владение иностранным языком (далее ИЯ) как целостное развитие личности обучающегося, так и развитие его отдельных психических функций, свойств, качеств. Воспитательная цель предусматривает практическое владение ИЯ как выработку у обучающихся осознанной гражданской позиции, готовности к жизни и труду, внимательного отношения к партнерам по общению. Образовательную цель обычно связывают с расширением у обучающихся кругозора за счет знакомства с культурой страны ИЯ. Практическая цель предусматривает практическое владение ИЯ как средством общения, средством иноязычной коммуникации.

Одним из элементов иноязычной коммуникативной компетенции является сформированная дискурсивная компетенция, представляющая особую важность

для осуществления обучающимися коммуникативной деятельности, поскольку она заключается в умении понимать и самостоятельно продуцировать логичные и связно оформленные устные или письменные речевые высказывания, а также предполагает правильное применение в речевой деятельности языковых навыков и умений, четкое и правильное выражение говорящим собственных мыслей на иностранном языке. Кроме того, предполагается логичное оформление и информационная насыщенность высказываний.

В своей работе А.Г. Горбунов анализирует различные подходы к обучению иностранному языку, на основании которых выявляет место дискурсивной иноязычной компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, а также выделяет ряд структурных компонентов дискурсивной иноязычной компетенции:

- системный компонент предполагает знание системы изучаемого иностранного языка, знания о системных характеристиках дискурса (регистр, тип или модус, жанр, функциональный стиль) и умение правильно их использовать;

- лингвистический компонент состоит в умении применять лексический и грамматический материал, знание и грамотное использование синтаксического строя изучаемого языка;

- социокультурный компонент лежит в способности осуществлять речевое взаимодействие с коммуникантом, в соответствии с его нормами речевого поведения;

- жанровый компонент проявляется в умении осуществлять речевое взаимодействие с коммуникантами, представляющими различные дискурсивные сообщества, в том числе профессиональные;

- формальный компонент заключается в умении говорящего понимать социокультурный и профессиональный контекст коммуникационной среды;

- стратегический (тактический, прагматический) компонент состоит в умении говорящего осуществлять коммуникацию в соответствии с заданной целью с последующим ее достижением [3, 168].

Сочетания всех структурных компонентов дискурсивной иноязычной компетенции в равной высокой степени указывает на уровень ее сформированности у обучающихся. Соответственно, упорядоченное развитие структурных компонентов делает процесс обучения иностранному языку наиболее оптимальным. В то же время слабо развитая дискурсивная иноязычная компетенция влечет за собой определенные коммуникативные трудности у обучающихся.

Работа по формированию дискурсивной компетенции предполагает среди большого разнообразия выполнение устных упражнений, направленных на самостоятельное порождение и восприятие дискурса. Для обучающихся необходимо организовать практику общения, основу которых будут составлять определенные коммуникативные ситуации, каждая из которых предполагает реализацию определенного типа дискурса. Так, обучающимся можно предложить коммуникативную ситуацию и тип дискурса, подходящий для ее

реализации. Например, ситуация I предполагает выбор языковых средств в соответствии с бытовым типом дискурса, а ситуация II направлена на деловое общение:

*I. You have come to England/ the USA. Get acquainted with the family members; find out how the hosts expect to spend time while you are visiting them.*

*II. You have come for an internship. Introduce yourself to the employee to whom you were attached, ask about his/her internship conditions.*

В рамках устной работы по формированию дискурсивной компетенции уместно предложить обучающимся принять участие в свободном общении, где им предлагаются коммуникативные ситуации официального (ситуация III) и неофициального (ситуация IV) характера и цель коммуникации:

*III. You have arrived at the enterprise to make a contract for the supply of equipment, negotiate with representatives of the enterprise.*

*IV. You are visiting the English. Express your satisfaction with staying at their place. The hosts ask about your impression and invite you to come again. Give a proper reaction.*

Специфика дискурсивной компетенции способствует развитию рефлексии у специалиста в любой области, и является показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания и профессионального самосознания. В таком контексте дискурсивная компетенция является важным элементом общей образовательной компетенции и необходимым звеном сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. Различные упражнения, не только предложенные, помогут обучающимся запомнить и правильно применить распространенные речевые формулы изучаемого языка и средства текстовой связи, необходимые для грамотного и естественного построения речи, поспособствуют устранению коммуникативных трудностей, планированию предстоящей коммуникации и ее грамотному осуществлению в соответствии с поставленной целью и ролями говорящих.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 5.
3. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник ТГПУ. 2014. № 6. С. 167-171.
4. Калаева Е.А., Плисов Е.В. Основные подходы к лингвостилистическому анализу конфликтного дискурса (на материале английского языка) // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Н.Новгород: Мининский университет, 2019. С. 58-62.
5. Лебедева О.В., Повshedная Ф.В. Социально-психологический портрет современного школьника // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. С. 15.
6. Pronina N.S., Klyueva M.I., Zimina M.V., Lyulyaeva N.A., Perova T.A. Activation of foreign language communicative competence components in specialists' professional work. Scientific and Technical Revolution: Yesterday, Today and Tomorrow. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Pp. 799-807.

## **ВИДЕОБЛОГИ ВКОНТАКТЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**М. В. Белорукова**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
г. Нижний Новгород

**Аннотация.** Статья представляет способы применения видеоблогов (влогов) в социальной сети ВКонтакте в преподавании английского языка как иностранного в неязыковом вузе. Даются определения понятиям «видеоблог (влог)», «видеокаст (водкаст)». Приводятся варианты заданий для видеоблогинга в соцсети ВК, применяемые преподавателями ННГУ им. Н. И. Лобачевского в обучении студентов неязыковых специальностей. Целями использования видеоблогов являются увеличение практики языка во внеаудиторное время, поддержание и повышение мотивации студентов-нелингвистов к изучению иностранного языка. Делаются выводы о положительном влиянии влогов на процесс обучения иностранному языку в вузе.

**Ключевые слова:** английский язык как иностранный, неязыковой вуз, видеоблог, влог, водкаст, видеокаст, видеоблогинг, социальные сети, ВКонтакте.

## **VKONTAKTE VLOGGING IN TEACHING ENGLISH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

**M. V. Belorukova**

Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article focuses on different ways of integrating videoblogs (vlogs) in teaching English to students of non-linguistic faculties. Definitions for terms of videoblogs (vlogs), videocasts (vodcasts) are provided. The author offers examples of tasks used by the Lobachevsky University teachers to encourage students' vlogging in VKontakte social network. This type of academic activity is aimed at increasing students' talking time, providing more space for English as a foreign language (EFL) practice, increasing and keeping students' motivation high. Benefits of introducing vlogs into the teaching process at the university are enlisted.

**Keywords:** EFL, non-linguistic university, videoblog, vlog, vodcast, videocast, videoblogging, social networks, VKontakte, VK.

Social networks are being widely used in teaching English in tertiary education. Mostly it is due to the fact that modern students are used to spending almost all day online. Therefore, any learning activity related to social networking is perceived by them as habitual and natural. Vlogs or video blogs have turned out instrumental in teaching English as a foreign language (EFL), as they help teachers solve a variety of academic tasks without much effort.

Vlogs are used to upgrade both perceptive and receptive skills by adding extra speaking, listening and even writing practice into the course. They increase the talking time per student and provide an incentive to use the studied language outside the classroom, while working on the vlog.

It should be noted that university students seem to be the best target audience for vlogging activities. Being deeply involved in social networking in their daily lives, this age group has gained enough life experience to share in posts, which most school students lack. Students have something to tell the world, moreover, they are eager to do it. This enables them to express their views openly, emotionally and creatively. As a result, their posts not only comply with the task requirements, but are interesting to watch. Moreover, university students highlight the motivational role of vlogging in English [7]. This fact is of great importance for teachers working in non-linguistic departments, as there the level of motivation to learning English is low [1-2].

The term *vlog* is made up of *video* + *blog*. *Blog*, in turn, is derived from *web* and *log* and is used to denote Internet activity of keeping a diary or log available to other Internet users. Blogs are kept for different reasons, such as self-promotion in social networks, expressing one's opinion in public, exchanging data, thoughts and impressions [4, 6]. Most bloggers broadcast on the topics of hobbies, sports, beauty, daily routine, traveling and many more.

In contrast to *blog*, *vlog* is defined as a blog which uses video as the main source of delivering data [3]. The vlogger films themselves, and / or ongoing events and uploads the video on a suitable platform [4]. Students' video projects filmed in groups are termed as vlogging [6].

*Vlog* may also denote *vodcast* which is a digital video published on the Internet to watch online or after downloading [5]. *Vodcasts*, or video-on-demand casts, are shot for educational or entertaining purposes. *Vodcasts* are published in videohostings such as YouTube or in social networks. Live video broadcasts in social networks are also classified as vlogs [8].

Vlogs provide a greater range of means to visualize vloggers' life and experiences, as compared to blogs. They combine narration with video, sound, slide show, emoticons, even printed text, if necessary. Vlogs do not require much equipment to make, a standard smartphone is usually enough, or a digital camera and a computer can be used. To process videos, a variety of software is available, many of which are free.

In reference with the academic environment, students' video files are uploaded to any suitable platform or social network for either a limited or unlimited number of users to watch. In contrast to such video hostings as YouTube, social networks enjoy a higher level of privacy. They enable the teacher to create a closed community for their students only, this way restricting the access to the video posts. Still, it is highly advisable to allow students to give likes, comment and share their peers' posts, as it adds up to vloggers' motivation.

In the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod (UNN) videoblogging in the social network *Vkontakte* (*VK*) is widely used in teaching English as a foreign language to students of non-linguistic departments. This type of activity is focused on increasing the share of out-of-class practice. Students are offered an array of individual and group tasks, on a regular basis or as occasional projects.

A *VK* community called *Dreaming Albion* was created to build up an artificial English-speaking environment for UNN students and teachers. It is aimed primarily

at increasing students' motivation, raising awareness of English culture. The members of the community, numbered over 2400, are students and teachers of the UNN. *Dreaming Albion* holds regular competitions in English, the winners of which are awarded prizes, and participants are granted certificates. Students' achievements in the *Dreaming Albion* competitions are taken into account when assessing their performance in the subject of English. Typical competition tasks require filming videos of a certain length on a given topic.

Below are examples of group tasks.

1) 'Advances in science and technology' competition. In groups of 4-7, students were to shoot 4-minute videos on the topic. Their aim was to vividly present their impressions of modern scientific breakthroughs and inventions. They were free to choose the presentation method (an interview, visuals and voice-over narration, etc.)

The presented videos tackled the issues of manufacturing motors for Russian automotive plants, electronic devices designed to simplify the life of the disabled, alternative energy sources, environmental concerns etc.

2) 'Lobachevsky State University' competition. In groups of 2-5, students were to make a 4-minute video presenting their university to the public. The video was required to include some facts on information technologies used at the UNN. The task was aimed at familiarizing first-year students with their university and its achievements. The videos described the university campus, the teaching staff, but the true highlights were stories about the UNN supercomputer, the Cyberheart project, designing unique heavy-duty coatings for space industry. There were gripping presentations on the unique equipment used in the Biology and Biomedicine Institute and colorful slides from summer field trips to Staraya Pustyn research station. Besides, the vloggers spoke about their likes and dislikes in university life.

3) 'Folk Art' competition involved making a 4-minute video on the topic of 'Development of Russian folk art'. The videos presented such arts as Khokhloma, Gzhel, Zhostovo, Bogorodsk wooden toy, Kazakovo filigree, Gorodets painting, Matryoshka dolls, city building décor (stone and wooden), folk dance, and many more. The mandatory requirement was for the vloggers to be on-screen, not just make a voice-over and a slide show.

Examples of individual tasks are as follows.

1) 'I'm a Blogger' competition suggested shooting a video story about oneself, one's hobbies and interests, as social networks bloggers do. The participants were to decide on the topic and format of their posts themselves. As a result, the jury were offered a variety of videos about sports and healthy lifestyle, manicure and its history, exercising techniques, favourite books, cooking. There were touching stories of a guitarist and a motorcyclist, telling what made them take up their hobbies. As this task assumed the vlogger being on-screen all the time, the participants got an opportunity to fight their stage fright and practice public speaking skills to the fullest.

2) 'Dear Future Me' competition was making a video talk addressed to oneself in the future. The contestants were asked to speak about things which are important to them at present, and what will be meaningful in the future. They were supposed to describe their present time achievements and meditate on the potential goals.



3) 'My Adorable Pet' competition involved writing a story about the participant's pet, recording the student reading the story and accompanying it with a slide show or video of the pet.

For all the variety of video blogging tasks, one common assessment principle should be emphasized. It has been developed due to the specific needs of UNN students. As the UNN is a non-linguistic university, most students do not feel the necessity for studying a foreign language any deeper than A1-A2 levels. Thus, it is extremely important to keep the students' motivation high. This way, not only the grammar and vocabulary of videos are assessed, but also creative approach, originality of ideas, the presentation manner and public speaking skills. The number of students' votes for a certain video is considered by the jury.

When making videos individually or in groups, students are bound to develop soft skills necessary for their further academic progress and professional activity in the future. Among them there is creative thinking, time management, problem solving, teamwork, interpersonal skills, which goes far beyond the experience of traditional classroom activities and adds up to moulding a well-rounded personality. The listed skills are essential for any professional and sought by any employer, thus taking part in vlogging activities is believed to be beneficial for students majoring in any subject (IT, biology, law, journalism, etc.).

On balance, vlog format in teaching English at tertiary level comprises an array of activities employing both video and speech, the product of which is uploaded on the Internet. The obvious positive results of vlogging in VKontakte social network are upgraded students' fluency in English, language mastery (grammar, lexis), increased talking time, enhanced public speaking skills and soft skills.

#### Список литературы

1. Белорукова М.В. Невысокая мотивация к изучению английского языка: причины и решения // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции / науч. ред. М.В. Золотова. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 47-51.
2. Белорукова М.В., Золотова М.В. К вопросу об изучении юридического английского языка в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. 60 (3). С. 47-50.
3. Maulidiyah F. Are you ready to vlog? A newly sophisticated way to improve students' speaking ability // Journal of Research on English and Language Learning. 2020. Vol.1 (1). Pp. 37-40.
4. Mufidah Z. Vlog as learning media to train English fluency and public speaking skill // Prosodi. 2020. Vol. 14 (1). Pp. 45-56.
5. Online Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (accessed: 01.02.2023).
6. Rakhmanina L., Kusumaningrum D. The effectiveness of video blogging in teaching speaking viewed from students' learning motivation // Proceedings of the Fifth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-5). 2017. P. 27-34.
7. Sanad H.A. Developing EFL oral communication skills and motivation through vlogging // CDELT Occasional Papers in the Development of English Education. 2021. No. 74 (1). Pp. 97-119.
8. Taqwa A., Sandi V.N. Students' experiences of using vlogs to learn English // Journal of Foreign Language Teaching and Learning. 2019. Vol. 4(1). Pp. 1-13.

## ЭКСПЛИЦИТНОЕ И ИМПЛИЦИТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**В. М. Богачевский**

Уральский федеральный университет им. первого Президента России  
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

**Т. В. Куприна**

Уральский федеральный университет им. первого Президента России  
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основы эксплицитного и имплицитного обучения грамматике иностранных языков. Описаны процессы сознательного и бессознательного приобретения знаний, а также преимущества и недостатки каждого метода обучения. Представлены возможности достижения наиболее эффективного процесса изучения грамматики с использованием информационно-коммуникационных технологий. Приведены и описаны примеры использования технологий при эксплицитном и имплицитном обучении грамматике. В заключении описан способ комбинирования данных методов.

**Ключевые слова:** эксплицитное и имплицитное обучение, грамматика, информационно-коммуникационные технологии.

## EXPLICIT AND IMPLICIT GRAMMAR TEACHING USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

**V. M. Bogachevsky**

Ural Federal University the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

**T. V. Kuprina**

Ural Federal University the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

**Abstract.** The article discusses the basics of explicit and implicit teaching of the grammar of foreign languages. The processes of explicit and implicit acquisition of knowledge, as well as the advantages and disadvantages of each teaching method are described. The possibilities of achieving the most effective process of learning grammar using information and communication technologies are presented. Examples of the use of technologies in explicit and implicit grammar teaching are given and described. In conclusion, a method for combining these methods is described.

**Keywords:** explicit and implicit learning, grammar, information and communication technologies.

В области преподавания английского языка обучение грамматике всегда было спорной темой. В последние годы все больше отечественных исследователей предлагают различные методы сочетания теории преподавания языка с практикой.

Понятие «эксплицитное обучение» и «имплицитное обучение» было впервые предложено на основе эксперимента по грамматике с итоговой проверкой знаний в 1967 году (память, грамматический анализ и др.), что

является осознанным и контролируемым процессом. В этом процессе учащиеся знают состав учебного процесса и могут полностью выразить полученные знания. «Имплицитное обучение» представляет собой разновидность бессознательного поведения, а именно учащиеся не знают содержание, которое они изучают в процессе обучения. Эксплицитное обучение имеет характеристики целенаправленности, сознательности, управляемости обучения. В то время как имплицитное обучение является автоматическим и абстрактным.

Эксплицитные знания – это декларативное знание о языке и его использовании. Согласно определению Крашена [3], эксплицитное знание – это знание, усвоенное людьми сознательно, и оно может быть выражено языком. В то время как имплицитное знание – это знание, которое учащиеся знают совершенно бессознательно, а именно учащиеся не знают этого знания.

Дэй Мэнчун [2] определил имплицитное приобретение знаний как случайное, рецессивное хранение знаний и автоматическое их использование. Когда дети изучают родной язык, они осваивают характеристики и правила родного языка в бессознательном состоянии. Знания, которые они приобретают, называются рецессивными знаниями.

Эксплицитное обучение грамматике относится к методам обучения, в которых делается упор на целенаправленное изучение грамматических правил, чтобы эффективно и точно использовать языковой компонент, который также называют «экспресс-методом», известным как основной мыслительный метод дедукции [1]. Эксплицитное обучение грамматике является основным методом в традиционном обучении, представленным грамматико-переводным методом. Достижение цели овладения знаниями происходит путем изучения грамматических правил, подчеркивая цель осознания и управляемость в процессе обучения.

Эксплицитное преподавание грамматики имеет сильную системность, и может помочь учащимся более глубоко понять грамматические элементы. Кроме того, студенты будут сохранять ясность при изучении грамматических понятий. Однако в доминирующем методе обучения существуют некоторые проблемы. Например, преподаватель не уделяет внимания практическому применению языка, что препятствует всестороннему развитию коммуникативной компетентности учащихся [2]. Кроме того, учащиеся усваивают значение языка только в определенных ситуациях, что приводит к резкому уменьшению мотивации студентов в познавательном процессе, так как они не имеют возможности применять приобретенные знания в реальных ситуациях.

Имплицитное обучение грамматике относится к методам обучения, подчеркивающим, что учащиеся должны усваивать знания естественным образом. Имплицитное обучение также известно как метод суггестии, в основном использующий метод индуктивного мышления и вводящий правила грамматики посредством коммуникативного использования языка [1]. Учащиеся контактируют с английским языком в основном через реальные ситуации. Этот метод обучения похож на коммуникативный метод обучения, который подчеркивает неосознанность, абстрактность и автоматизм изучения грамматики.

Эксплицитное преподавание грамматики формирует метод обучения, центром которого является грамматическая деятельность. При таком методе обучения большинство учащихся могут составлять грамматически правильные предложения, но не могут использовать английский язык для простого повседневного общения. Для этого требуется, чтобы преподаватели органично сочетали языковую форму с языковым значением и функцией. Имплицитное обучение грамматике может позволить учащимся лучше понять взаимосвязь между семантикой, функцией и контекстом, включив дискурс в контекст обучения [2].

Понимание грамматических знаний может способствовать процессу овладения языком, а лучший способ обучения — это сочетание доминантного и рецессивного обучения. Имплицитный метод обучения грамматике может обеспечить большее взаимодействие между преподавателями и студентами; атмосфера на практических занятиях также будет более активной по сравнению с эксплицитным обучением [4]. Следовательно, как имплицитное обучение грамматике, так и эксплицитное имеют свои преимущества и недостатки, но они не противоречат друг другу. Преподаватели должны сочетать имплицитное преподавание грамматики с эксплицитным в образовательном процессе в соответствии с реальной ситуацией студентов, средой и условиями обучения.

Обучение английскому языку должно развивать у студентов способность к практическому применению знаний, а именно, улучшение способностей студентов слушать, говорить, читать, писать и переводить. На практических занятиях по изучению грамматики преподаватель хочет выделить каждое важное грамматическое правило и перечисляет большое количество примеров, для того чтобы студенты могли сдать экзамен; студенты должны «стиснуть зубы» и заучивать правила [6].

Такой метод обучения является слишком однообразным и негибким, что не может помочь учащимся овладеть английским языком в достаточной мере и улучшить способность использовать английскую грамматику на практике. Данный метод обучения чрезмерно подчеркивает инструментальную часть языка, и таким образом, практические занятия английского языка становятся занятиями языковых навыков [7]. Поэтому при изучении грамматики преподаватель должен иметь дело с взаимосвязью между доминирующим и рецессивным обучением.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения грамматике позволяет импортировать реальный контекст изучаемого материала в образовательный процесс. Например, обучающие ресурсы с имитацией, такие как интеграция звука, изображений, текста и анимации, а также различные игровые элементы.

Обучение грамматике английского языка с помощью ИКТ меняет традиционный способ обучения. Данный метод позволяет студентам изучать грамматику английского языка на основе естественной языковой и культурной среды. В образовательном процессе преподаватель подготавливает для студентов смоделированные реальные ситуации, с целью повторения и

закрепления грамматических правил, повышения эффективности изучения английского языка, а также адаптации студентов к незнакомым им ситуациям, с которыми они могут столкнуться при живом общении [5]. Например, использование в процессе обучения таких онлайн-сервисов и приложений как Quizlet, LearningApps, Wordwall, Padlet позволяет не только внедрить новый элемент в практические занятия изучения грамматики иностранного языка, но и полностью соответствовать целям и задачам образовательного процесса – демонстрация, повторение, закрепление, воспроизведение грамматических правил, оценка и так далее.

В образовательном процессе изучения грамматики английского языка, правильное использование функций мультимедиа, такие как звук, рисунок, демонстрация и воспроизведение, способствует повышению мотивации студентов к познавательному процессу, так как появляются новые и незнакомые для студентов способы изучения грамматики [5]. Таким образом объясняется языковая конструкция языка и ситуативность использования грамматических правил, а также организуется общая деятельность учащихся для развития всех видов речевой деятельности. Преподаватель разрабатывает интерпретации текста связывая их с практическим применением, например, презентация, обсуждение, ролевая игра и так далее, чтобы помочь учащимся своевременно усвоить содержание, которое они изучили, и укрепить чувствительность грамматики, а также способность мыслить на английском языке. Использование ИКТ может изменить систематическое и статичное изучение грамматики на более оживленное и активное, что мобилизует энтузиазм и инициативу учащихся в обучении.

Например, при обучении использованию форм сослагательного наклонения в сложном предложении преподаватели могут применять мультимедиа для создания РРТ и подробно объяснять это на иллюстрации. Например, учителя могут попробовать разработать сценарий: “If I were a bird, I would fly into the sky” (Если бы я был птицей, я бы улетел в небо). Тем самым можно не только вызвать интерес учащихся, но и объяснить изменение сказуемого глагола в сослагательном наклонении более интуитивно. Кроме того, учащиеся могут закрепить грамматические правила в контексте симуляции, например: “If I were the astronaut, I would... / If I were the CEO (Chief Executive Officer), I would...” (Если бы я был космонавтом, я бы... / Если бы я был генеральным директором я бы...).

Эксплицитное преподавание грамматики акцентирует внимание студентов на языковой форме, в то время как имплицитное преподавание грамматики делает акцент на значении. Применение ИКТ в обучении грамматике английского языка позволяет учащимся создавать реальный языковой контекст и помогает им хорошо сочетать языковую форму со значением посредством совместной и интерактивной работы. Более того использование ИКТ позволяет комбинировать эксплицитное и имплицитное обучение. Например, используя в образовательном процессе такие интерактивные онлайн-сервисы как Quizlet или Duolingo, выполняется

эксплицитный вариант обучения грамматике. Данные онлайн-сервисы направлены на изучение и закрепление грамматических правил посредством выполнения упражнений и применения знаний на примерах. С другой стороны, онлайн-сервисы Wordwall, LearningApps, Padlet и LinguaLeo направлены на имплицитное изучение иностранных языков. Онлайн-сервисы предлагают большой выбор различных игр, видео и аудиоматериалов, реальных языковых задач и ситуаций, а также различный интерактивный контент. Таким образом ИКТ позволяют внедрить в образовательный процесс как эксплицитный, так и имплицитный метод обучения. Комбинирование данных методов позволит достичь наиболее эффективного процесса изучения не только грамматических правил, но и культуры, поведения и языковых привычек носителей иностранного языка.

На основе изложенного, можно сделать вывод, что, доминирующая грамматика улучшает внимание студентов к языковой форме и позволяет запоминать грамматические правила благодаря большому количеству упражнений на построение предложений. Однако при эксплицитном обучении грамматике слишком много внимания уделяется языковым формам, из-за чего большинство учащихся могут составлять предложения грамматически точно, но не могут общаться на простом английском языке. Образовательный процесс с использованием имплицитного обучения грамматике более активен, что может обеспечить большее взаимодействие между преподавателями и студентами посредством интерактивной обратной связи, поэтому результаты учащихся более эффективны и точны. Имплицитное обучение грамматике делает больший акцент на грамматических функциях, в то время как эксплицитное обучение увеличивает перцептивные знания до рациональных. Эксплицитное и имплицитное обучение грамматике не является двумя взаимоисключающими противоположностями, а дополняют друг друга и представляют собой два параллельных метода обучения английскому языку, подходящих для разных материалов, объектов, ситуаций и стадий.

#### Список литературы

1. Башоз Т. Глазами будущих учителей английского языка: эксплицитное или имплицитное обучение грамматике? // Социальные и поведенческие науки. 2014. 103 с.
2. Дай М. Доминантные и рецессивные проблемы овладения вторым языком // Иностранный язык и литература. 2005. № 34 (5). С. 31-41.
3. Крашен С. Принципы и практика овладения вторым языком // Оксфорд: Пергамон. 1982. С. 58-59.
4. Потгитер А.П., Конради С. Эксплицитное преподавание грамматики в классах EAL // Южноафриканская лингвистика и прикладные языковые исследования. 2013. № 31 (1). С. 111-127.
5. Сай С. Интерактивный принцип и исследование модели преподавания мультимедийной сети на английском языке в колледже // Журнал Сианьского института иностранных языков. 2005. № 26(8). С. 73-82.
6. Спада Н. Обучение второму языку, ориентированное на форму: обзор классных и лабораторных исследований // Преподавание языков. 2009. № 30(2). С. 29-31.
7. Сяо Си. Исследования по обучению эксплицитной грамматике и имплицитной грамматике // Журнал Юньнаньского педагогического университета. 2005. № 17(8). С. 119-123.

## ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ФОРМАТОВ КАК МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

**М. В. Бочарова**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Аннотация.** Игровые форматы занимают все более устойчивую позицию в арсенале преподавателя иностранного языка как эффективный способ повышения вовлеченности студентов и формирования коммуникативных навыков. На примере авторской ролевой игры будет продемонстрирован потенциал данного методического инструмента для достижения цели курса и развития у студентов обозначенных в задачах коммуникативных навыков.

**Ключевые слова:** игровые форматы, деловая игра, коммуникативные навыки, методика преподавания, иностранные языки, собеседование.

## POTENTIAL OF GAME-BASED METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**M. V. Bocharova**

Voronezh State University, Voronezh

**Abstract.** Game-based learning has made its way into foreign language teaching as an effective way to boost student engagement and develop their communicative skills. A role-play developed specifically for an EFL course by the author will illustrate the potential of this ELT method in fulfilling the goal of the course and achieving its learning outcomes with a view to students' communicative skills.

**Keywords:** game-based learning, communicative skills, speaking skills, methods of teaching, foreign languages, job interview.

Дидактические и деловые игры, геймификация – эти форматы обучения уже прочно вошли в арсенал разработчиков курсов и учителей как в очном обучении, так и в онлайн курсах, синхронных и асинхронных. При этом реестр игровых форматов постоянно расширяется, как и сфера их применения в обучении, что находит отражение в издаваемых в последние годы методических пособиях для педагогов. В качестве примеров приведем отечественный учебник И.С. Клименко «Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы», предлагающий методологию применения активных методов обучения с конкретными примерами-сценариями, [1] и руководство для учителей Production of Creative Game-Based Learning Scenarios, разработанное в рамках программы Евросоюза «ProActive: Fostering teachers' creativity through Game-Based Learning» [8].

Почему такую востребованность приобретают именно игровые форматы?

1. Одной из причин является то, что игра дает огромные возможности для практики, отработки полученных теоретических знаний, а если учитель сам разрабатывает авторскую игру, он может воссоздать в аудитории ситуации,

приближенные к тем, в которых студенты, изучающие, в частности, иностранный язык, будут общаться на нем в будущей профессиональной деятельности. Целью преподавателя, вне зависимости от того, выступает ли он лишь в роли ведущего игры или также в роли ее разработчика, является формирование опыта участников в рамках образовательной задачи [3; 4; 5; 6], ведь успешность учебного курса и образовательного процесса в целом характеризуется не получением студентами новых знаний, а умением их применять, формированием устойчивых навыков и выходом на уровень «бессознательной компетентности» (unconscious competence) [7]. Игровые форматы создают предпосылки для переноса навыков, полученных в игровых действиях, в реальный жизненный опыт.

2. В дополнение к этому игра создает комфортное безопасное пространство, где участникам не страшно сделать ошибку, ведь она не приведет к серьезным последствиям, например, аварии на производстве или срыву переговоров.

3. Не менее важна роль игровых форматов в повышении мотивации и вовлеченности обучающихся, поскольку в ходе игры обучение происходит ненавязчиво и незаметно: учебная задача формулируется в виде игровой цели, а участие в игре добровольно и обычно желанно. Эти факторы способствуют лучшему усвоению материала курса.

4. При разработке игры под конкретные учебные задачи есть возможность синтезировать материал разных учебных предметов, реализуя междисциплинарный подход.

Проиллюстрируем потенциал игровых форматов в обучении иностранным языкам при помощи авторской ролевой игры *The Receptionist: Who'll Get The Job?*, которая была разработана к.ф.н., доц. Бочаровой М.В. для студентов факультета романо-германской филологии Воронежского гос. университета и внедрена в курс делового общения на английском языке.

При этом мы будем оперировать следующими базовыми типами игр с учетом дидактических задач, которые ставятся при их проведении:

А) проблематизирующие, которые помогают выявить зоны (знания, навыки), которые необходимо развивать<sup>2</sup>,

Б) игры, направленные на ознакомление со способами деятельности и их воспроизведение,

В) исследовательские, в ходе которых участники ищут новые решения проблемы,

Г) энциклопедические, способствующие формированию и закреплению знаний и навыков

Д) экзаменационные, которые применяются для проверки знаний и навыков [1, 3].

---

<sup>2</sup> Предложен Романом Крыловым, разработчиком деловых игр и автором курса повышения квалификации «Игровые методы в образовании. Принципы. Теория. Практика» Тюменского государственного университета



## Ролевая игра The Receptionist: Who'll Get The Job?

По формату это многосерийная ролевая игра, в которой одновременно задействована вся группа (от 8 до 16 и более человек). Игра обладает чертами игры-имитации (симуляции, где воспроизводятся основные черты и действия в реальной ситуации, а именно ситуации прохождения собеседования при трудоустройстве) и увлекает историей с детективным поворотом сюжета.

Студенты получают роли двух типов: интервьюеров и соискателей. Информация подается дозированно: часть сообщается всей группе до начала игры, часть – только на карточках интервьюеров, часть – только на карточках соискателей. Также периодически ведущий выдает дополнительные сюрпризы (например, карточку «У вас зазвонил мобильный» соискателю, только вошедшему в офис для интервью, или резюме кандидатов, залитые кофе, интервьюерам).

«Легенда» и сюжет: в одном из отелей международной сети The Four Reasons открыта вакансия портье. Перед началом собеседований интервьюеры получают сообщение от своих коллег из другого отеля сети о том, что на собеседовании может быть «подсадная утка» – кандидат, которому необходимо получить доступ в отель в качестве сотрудника, но с посторонними целями, однако более конкретной информации нет.

Среди соискателей есть как те, кому действительно нужна данная работа, так и две «подсадные утки» (о чем знают только те участники игры, которым досталась карточка «подсадной утки»). Одна из них – девушка, которую нанял владелец этой сети отелей: ему поступила информация, что в отеле есть системные нарушения в работе сотрудников и внутренних процедурах, и с помощью этой девушки он хочет узнать инсайдерскую информацию, чтобы принять меры; ее гонорар включает два месяца работы в отеле, после чего она планирует уволиться и уехать в другую страну. Второй фэйковый кандидат на самом деле полицейский, работающий под легендой соискателя с вымышленным идеальным резюме; его служебная задача – получив должность портье, проверить информацию о распространении в отеле наркотиков.

Игровая цель (как можно выиграть): для соискателей – получить предложение работы, для интервьюеров – взять на работу реального человека, который будет качественно выполнять работу, а не «подсадную утку», при этом среди интервьюеров побеждает тот, который первым «вычислит» одного или обоих фэйковых кандидатов и сообщит об этом ведущему в записке.

Учебная задача ролевой игры The Receptionist: Who'll Get The Job? может быть поставлена разными способами, и в зависимости от задачи преподаватель будет внедрять эту игру на разных этапах модуля Job Search курса делового общения на английском языке. В частности:

– игра может проблематизирующей и использоваться на начальном этапе изучения темы Job Search; студенты участвуют в ней без специальной подготовки, по окончании проводится рефлексия, где они вместе с преподавателем обсуждают, что давалось легко, что сложно, над какими

навыками прохождения собеседования необходимо работать в ходе данного модуля;

– игра помогает воспроизвести действия, которые типичны в ситуации собеседования, с которой студенты обязательно столкнутся в жизни, поэтому игра может рассматриваться как энциклопедическая, способствующая формированию и закреплению знаний и навыков; в этом случае преподаватель применяет ее в середине или второй половине модуля;

– игра также является исследовательской, так как заставляет участников искать новые решения в известной ситуации;

– игра может проводиться в конце модуля Job Search для проверки степени сформированности речевых навыков студентов, их словарного запаса по теме модуля, а также владения стратегиями поведения при прохождении или проведении собеседования; именно так она чаще всего применяется автором – как формат завершающего занятия модуля, ведущего к выставлению «зачета».

Отметим высокую вовлеченность и увлеченность студентов процессом игры и их отзывы о неоспоримой пользе данного формата и том удовольствии, которое они получили в процессе.

Подводя итог, еще раз обратим внимание, что для того, чтобы игровой формат не превращал обучение в оторванное от учебных задач развлечение или череду не связанных друг с другом игр, при подборе или самостоятельной разработке необходимо учитывать следующие условия: игра основана на истории, а ситуации и роли моделируются так, чтобы отражать реальные процессы и способы взаимодействия людей в значимых для студентов ситуациях, связанных с тематикой курса; в игре есть интрига, сюрпризы, детективная история или другие факторы для эмоционального вовлечения участников; игровая цель отражает учебные задачи курса; игра используется на определенном этапе курса в зависимости от ее дидактической задачи. Такая комбинация характеристик позволит в полной мере реализовать богатый потенциал игрового формата в процессе обучения.

#### Список литературы

1. Клименко И.С. Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы. М.: «Добросвет», 2019. 128 с.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 20-26.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2009. 192 с.
4. Шелл, Дж. Геймдизайн: Как создать игру, в которую будут играть все. М: «Альпина Паблишер», 2019. 640 с.
5. Dirksen Ju. Design For How People Learn. New Riders, 2015. URL: <https://books.google.ru/books?id=R1QICwAAQBAJ> (accessed: 15.03.2023).
6. Games, Simulations and Role-playing. The British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/milestones-elt/games-simulations-and-role-playing> (accessed: 15.03.2023).

7. Gery G. Electronic Performance Support Systems: How and why to Remake the Workplace Through the Strategic Application of Technology. Ziff Institute, 1991. 302p. URL: <https://books.google.ru/books?id=bfGU1jHMzBYC> (accessed: 15.03.2023).
8. Production of Creative Game-Based Learning Scenarios: A Handbook for Teachers. Education and Culture DG Lifelong Learning Programme. URL: <https://paperzz.com/doc/7243720/production-of-creative-game-based-learning-scenarios-a> (accessed: 15.03.2023).

УДК 378.2

## **ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0 В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Л. М. Быкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. М. Имомалиева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Эффективность применения технологий веб 2.0 в обучении иноязычной письменной речи зависит не только от их дидактических возможностей, но и от умения преподавателя правильно пользоваться ими. В статье рассматриваются факторы, которые необходимо учитывать для эффективного использования технологий веб 2.0 в формировании и совершенствовании навыков письменной речи на иностранном языке.

**Ключевые слова:** обучение письму, технологии веб 2.0, технологическая грамотность, взаимодействие, обратная связь.

## **EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE WRITING INSTRUCTION**

**L. M. Bykova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. M. Imomaliyeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The effectiveness of Web 2.0 technologies in teaching foreign language writing depends not only on their didactic potential, but also on the teacher's ability to appropriately use them. The article deals with the factors that need to be considered to effectively use Web 2.0 technologies in the formation and development of foreign language writing skills.

**Keywords:** writing instruction, Web 2.0 technologies, technology literacy, interaction, feedback.

Technology does not teach; it can facilitate learning when it is used in accordance with learning goals and students' needs [1, 11]. The effectiveness of technology to a great extent depends on the teacher, whose role is to scaffold its use and provide necessary assistance. Therefore, teachers need to choose pedagogically

effective approaches to the selection and integration of technology into foreign language (FL) writing instruction. As a result of the data analysis extracted from the selected studies, the following factors that should be taken into consideration when implementing Web 2.0 tools in teaching FL writing were identified.

### **Teachers' Competence in Technologies**

For teachers, to be able to effectively incorporate Web 2.0 technologies in writing instruction and foster their use among learners, they should possess relevant knowledge and skills. If teachers are unfamiliar with technology, they are unlikely to acknowledge its benefits and might be reluctant to promote its integration into their teaching. Conversely, teachers' knowledge of technology diminishes the fear of its implementation in class. As such, teachers need to acquire technology literacy during their pre-service years; it should be an integral component of teacher education [16, 23]. The research conducted by Akmal and Lin illustrated that the incorporation of Web 2.0 technologies in teacher education helped trainee teachers to better understand how to implement tools in language teaching, writing in particular considering various teaching goals, students' needs and learning environments [3, 16].

### **Students' Skills and Knowledge of Web 2.0 Technologies**

Socialising, creating an online identity, gathering and sharing information are considered the most basic skills required to manage Web 2.0 technologies. The fact that many students use technology in their everyday lives does not guarantee that they know how to use it in educational contexts. The findings from the research articles show that the lack of technology literacy among students disrupts learning [2, 7, 17, 21]. To ensure that students make good use of Web 2.0 technologies, they first need to be familiarised with these resources. Consequently, hands-on training in the use of technology is essential in order to eliminate barriers students encounter when using technology for purposes different from those they are accustomed to. Training sessions on teaching students how to manage Web 2.0 tools appear effective when theoretical instruction is combined with live demonstration and extended practice. To prevent students from being overwhelmed by technology, instruction should be introduced gradually rather than in one go.

### **Technology Availability and Accessibility**

Technology accessibility and ease of use are primary requirements for teaching in a technology-enhanced environment. First, instructors should ensure that each learner has access to the technology used. Second, the teacher or the IT technical team should verify that students' accounts in various Web 2.0 technologies are private and password protected. Since the sharing, editing and commenting features of Web 2.0 technologies are often used in the writing classroom, shared access should be activated to ensure that viewers can send in their contributions and that students can receive feedback for their content.

### **Task Design and Work Organisation**

An appropriately designed writing assignment allows students to take full advantage of the technology they use while performing their work, enables them to build up their writing competence and determines their level of participation. In several studies, students being unenthusiastic and anxious about using technology,

first practiced writing at the paragraph level and then were assigned lengthier tasks; this increased their engagement and helped shy and less advanced students to build their confidence levels [12, 22].

Moreover, students should be informed on the task rationale, its objectives and expected outcomes. Without this information, they could be disoriented and focus on things the task is not intended for. In the study conducted by Groom, Lin and Lin, when writing their blog entries, the students were concentrated on lexical and grammatical accuracy while the goal of the activity was to encourage them to write freely and informally in their blog journals to foster writing fluency [12]. Being unaware of the task objectives, the students could not achieve the learning outcomes expected by the teacher.

A well-structured assignment with clearly formulated learning goals can create a more productive atmosphere and ensure students' active engagement with the task regardless of their language level or relationships they have.

One of the issues that recurs in technology-enhanced writing instruction is an inadequate level of interaction despite the communicative features that Web 2.0 technologies offer. It is not always the case that technology ensures students' active participation in discussion. However, interaction, once it occurs, promotes negotiation of meaning, from which language learning is likely to benefit. Brainstorming, planning, sharing of ideas and negotiation of meaning, as inherent components of the writing process, require students' involvement in communication, the result of which could be more accurate and well-structured writing [13, 21].

One of the most common scaffolding techniques to encourage interaction is teaching online etiquette to prevent confusion and conflicts and providing students with guidelines on how to work in a group, utilise each other's strengths and manage time effectively. In the event of a communication breakdown, asking other students' opinions, responding to their comments and posting additional materials or links to useful resources proved to be effective troubleshooting techniques for restoring communication [7, 14]. The role of the teacher, acting as a facilitator and moderator in students' communication, is also crucial as her/his timely intervention has the potential to promote discourse [18].

In Domalewska's study, to promote students' interaction in blogs, their discussion of the plan for the required task was supplemented by regular face-to-face meetings in class, allowing them to check the suitability of their plans and clarify uncertainties before completing the writing tasks in their blogs [10]. The support they received from their peers and teacher organised their online communication.

An important factor to consider when collaborative writing is practiced with Web 2.0 technologies is grouping. Learners should be set in pairs or groups of three as it is an optimal size for effective collaboration in a technology-assisted writing process [5, 20]. Changing group dynamics by assigning students to a different group before each task may also foster their interaction. In Bikowski and Vithanage's web-based project, students' skills were considered when the groups were formed: in each group there was at least one student with strong organisation, grammar or technology skills. Role distributions within a group have proved to be an effective strategy to

enhance learners' interaction [7]. Having group moderators responsible for coordinating students' communication and work made web-based activities more student-centred and fostered learners' participation [10, 22]. The relationships between students should not be overlooked when setting students in groups as personality differences could impede their participation and undermine the learning process [6, 7].

### **Teacher and Peer Feedback**

Feedback is critical to learning to write; it scaffolds, guides and motivates the learner throughout the entire writing process. It also contributes to students' self-review abilities thereby increasing their critical thinking. The value and effectiveness of receiving and responding to feedback in improving the quality of writing should be clearly articulated by the teacher. Explicit training in how to provide feedback using technology, receive and act on it is one of the basic requirements of feedback provision and should be an integral component of teaching writing with technology [19].

Technology flexibility and a variety of editing and commenting tools allow teachers and students to provide instant feedback and comments on each other's work, regulating their types (synchronous/asynchronous), content and frequency. In the reviewed studies, feedback was provided with the intention to improve linguistic accuracy and the content organisation of a written text and make clarifications and suggestions for text improvement [4, 18]. Peer comments, apart from identifying mistakes in writing, gave students new insights into writing through negotiation and mutual scaffolding. They also drove content creators to revise and edit their writing as they anticipate little or no negative comments. By monitoring students' feedback, showing appreciation of their comments and awarding points for constructive feedback, teachers can encourage students to provide feedback, especially those who prefer their work to be corrected by the teacher.

One important factor that emerged from the analysis of the research data is the appropriate choice of technology to deliver feedback. It was found that blogs are more suitable for providing general feedback on content rather than detailed feedback on language errors [8]. The absence of marking features on Facebook made it impossible to provide corrective feedback [6, 9]. Although in Dizon and Thanyawatpokin's study this was overcome by using a commenting tool, it was deemed inconvenient [9]. A wiki, with its direct editing and tracking functions, appears an appropriate space for delivering different types of feedback [15].

This article has outlined the most significant factors that need to be considered when Web 2.0 technologies are employed to develop students' writing skills in a foreign language. The findings show that technology availability and accessibility, along with teachers' and students' knowledge of how to use different Web 2.0 tools, to a great extent determine their effectiveness in improving students' writing competence. To take full advantage of the interactive and participatory functions of Web 2.0 technologies and successfully harness them for their learning benefits students need to be instructed and trained on how to use technology functions for their writing practice on various web platforms.

### Список литературы

1. Быкова Л.М., Наумова Е.В. Исследование возможностей технологий веб 2.0 для развития межкультурной компетенции // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков, Нижний Новгород, 07-08 апреля 2022 года. Вып. 6. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. С. 181-184.
2. Цветкова С.Е., Малышева Е.Ю. Организация контактной самостоятельной работы магистрантов в условиях информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 280-284.
3. Akmal D. Impact of Web Based Learning on EFL: Using On-line Discussion Forum (ODF) to Enhance Students' Writing Skill // Universal Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5(8). Pp. 1345-1348. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050807>.
4. Alsubaie J., Ashuraidah A. Exploring Writing Individually and Collaboratively Using Google Docs in EFL Contexts. English Language Teaching. 2017. Vol. 10(10). Pp. 11-30. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n10p10>.
5. Aydin Z., Yildiz S. Using wikis to promote collaborative EFL writing. Language Learning and Technology. 2014. Vol. 18(1). Pp. 160-180.
6. Bailey D., Park I., Haji S.A. An investigation of Facebook for language learning: Better understanding perceptions and participation // Call-Ej. 2017. Vol. 18(2). Pp. 14-30.
7. Bikowski D., Vithanage R. Effects of web-based collaborative writing on individual writing development. Language Learning and Technology. 2016. Vol. 20(1). Pp. 79-99.
8. Dippold D. Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class // ReCALL. 2009. Vol. 21(1). Pp. 18-36. <https://doi.org/10.1017/S095834400900010X>.
9. Dizon G., Thanyawatpokin B. Web 2.0 tools in the EFL classroom: Comparing the effects of Facebook and blogs on L2 writing and interaction // The EuroCALL Review. 2018. Vol. 26(1). Pp. 29-42.
10. Domalewska D. Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom // International Journal of Education and Development using ICT. 2014. Vol. 10(4). Pp. 21-30.
11. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7(2). Pp. 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
12. Groom N., Lin M.H., Lin C.Y. Blog-Assisted Learning in the ESL Writing Classroom: A Phenomenological Analysis // Educational Technology & Society. 2013. Vol. 16(3). Pp. 130-139.
13. Kessler G., Bikowski D., Boggs J. Collaborative writing among second language learners in academic Web-based projects. Language Learning & Technology. 2012. Vol. 16(1). Pp. 91-109.
14. Kost C. Investigating Writing Strategies and Revision Behavior in Collaborative Wiki Projects // CALICO Journal. 2014. Vol. 28(3). Pp. 606-620. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.606-620>.
15. Li M., Zhu W. Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products // Journal of Second Language Writing. 2017. Vol. 35. Pp. 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.003>.
16. Lin M. The untold story: A language teacher's experience in a blog-assisted writing classroom // International Journal of Humanities and Social Sciences. 2017. Vol. 9(5). Pp. 1-6.
17. Martinsen R.A., Miller A. Collaboration through wiki and paper compositions in foreign language classes // IALLT Journal of Language Learning Technologies. 2012. Vol. 42(1). Pp. 72-95.
18. Miftah M.Z. Increasing EFL students' writing abilities using peer response activities via Facebook // Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature. 2016. Vol. 2(2). Pp. 1-27.
19. Saeed M.A., Ghazali K. Asynchronous group review of EFL writing: Interactions and text revisions. Language Learning and Technology. 2017. Vol. 21(2). Pp. 200-226.

20. Strobl C. Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language // CALICO Journal. 2014. Vol. 31(1). Pp. 1-18. <https://doi.org/10.11139/cj.31.1.1-18>.
21. Wang Y.C. Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching // System. 2014. Vol. 42(1). Pp. 383-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.007>.
22. Zheng B., Niiya M., Warschauer M. Wikis and collaborative learning in higher education // Technology, Pedagogy and Education. 2015. Vol. 24(3). Pp. 357-374. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.948041>.
23. Zulfany D.H., Sudarsono Y., Sutapa Y.G. A study of how students utilize weblogs in developing writing skill // Journal Pendidikan Dan Pembelajaran. 2015. Vol. 4(6). Pp. 1-17.

УДК 372.881.111.1

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Е. С. Бычкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Шимичев**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье описывается роль и место социокультурной компетенции при обучении межкультурному диалогу. Раскрывается структура и дается характеристика искомой компетенции. Обосновывается формирование социокультурной компетенции школьников старшего звена на основе овладения фразеологизмами английского языка. Авторами предлагаются задания, направленные на развитие социокультурной компетенции. В статье отражены результаты экспериментального обучения фразеологизмам.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, фразеологизмы, старшие классы, обучение иностранным языкам.

## PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS

**E. S. Bychkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Shimichev**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article describes the role and place of sociocultural competence in teaching intercultural dialogue. The structure is revealed and the characteristic of the required competence is given. The formation of the socio-cultural competence of senior schoolchildren is substantiated on the basis of mastering the phraseological units of the English language. The authors propose tasks



aimed at developing socio-cultural competence. The article reflects the results of experimental teaching of phraseological units.

**Keywords:** sociocultural competence, phraseological units, senior classes, teaching foreign languages.

С возрастанием роли иностранных языков в обществе возрастает и потребность в компетентном подходе в обучении. Такой подход является одним из приоритетных направлений современного образования, так как это способствует социальной мобильности.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся овладевают иноязычной коммуникативной компетенцией, что позволяет им приобрести способность и готовность к межкультурной коммуникации и использовать иностранный язык в естественных условиях общения [7; 9]. Сегодня формирование названных компетенций выступает в качестве генеральных целей лингвистического образования, в частности на уровне школы [4; 10].

В рамках проведенного нами исследования особый интерес представляет процесс формирования социокультурной компетенции. Данный концепт традиционно является приоритетным в научных трудах по теории и практике межкультурной коммуникации. Овладение социокультурным аспектом стимулирует личностное развитие учащихся, так как оно основано на сопоставлении и соизучении родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур представителей других лингвокультурных сообществ. В результате происходит развитие умений представлять свою страну и культуру в ситуациях общения с зарубежными партнерами по коммуникации [8].

Многие исследователи рассматривают социокультурную компетенцию как составную часть иноязычной коммуникативной компетентности. При этом отмечается, что искомая субкомпетенция имеет ряд специфических характеристик, отвечающих за восприятие и трактовку черт общества и его культуры, которые проявляются в коммуникативном поведении членов этого общества [3]. Рассматриваемый вид компетенции представляет собой многокомпонентный феномен, включающий набор элементов, а именно:

1. **Социолингвистическая составляющая** – обеспечивает способность определять: стилистические особенности речи представителей различных слоев общества; особенности речи, характерные для той или иной территориальной общности; представителей той или иной профессии и др.;

2. **Социально-психологический компонент** – основан на знании: аксиологических устоев инофонного общества, его морально-ценностных ориентиров; моделей и сценариев возможного коммуникативного поведения в различных ситуациях; особенностей мировоззрения и мировосприятия, сообразных национально-культурными обычаям;

3. **Культурная составляющая** – предполагает знание исторических, социокультурных, искусствоведческих, этнокультурных и иных фоновых аспектов, а также способность и готовность опираться на них в процессе

общения для достижения целей коммуникации с представителями иного лингвосоциума;

4. **Лингвокультурный компонент** – имеет в своей основе слова-понятия, концепты, национально маркированные лексические единицы, а также комплекс умений их корректного восприятия, интерпретации и использования в процессе межкультурного диалога. К подобному пласту лексики относятся фразеологизмы и фразеологические обороты. Отображая менталитет и особенности мировосприятия народа страны изучаемого языка, они позволяют учащимся делать выводы о правилах и принципах общения людей в другой стране [1; 5].

Обучение фразеологическим единицам (ФЕ) содействует повышению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учеников, так как их грамотное и оправданное использование в речи приближает речь учащихся к речи носителей языка [11]. Характерной чертой фразеологизмов является их экстралингвистическая основа и образность выражения. Рассмотрение ФЕ в связи с культурой и историей народа обеспечивает получение конкретных знаний о носителях языка [2].

С позиций национально-этнокультурного и социокультурного контента фразеологизмов, а также их лингвострановедческой важности, они могут быть классифицированы по следующим основаниям:

1) доминанта идиоматического содержания фразеологизмов, то есть интегративная передача реалий иноязычной национальной культуры. Главным образом учету подлежат те концепты, которые не имеют аналогов в культуре других этносов.

2) Неравноценность лексического состава, в котором фразеологизмы отображают национально-культурные особенности путем членения композиционных элементов.

3) Прототипический принцип отражения национальной культуры – обозначение прототипов коллективного сознания этноса: определенных обычаев, традиций, деталей быта и культуры, исторических событий [6].

Фразеологические единицы относятся к лексическим единицам с национально-культурной семантикой, и владение ими оптимизирует формирование социокультурной компетенции учеников.

В рамках экспериментального обучения в общеобразовательной школе, с учениками одиннадцатого класса, нами был проведен входной тест, позволяющий измерить знания фразеологических единиц и мотивацию учеников старшего звена. По результатам анкетирования было выявлено, что 41 % учеников мотивированы изучать фразеологизмы английского языка, в сопоставлении с культурой страны изучаемого языка. Только двое из девяти учеников показали высокий уровень знаний фразеологических единиц английского языка.

В соответствии с классификацией А.Н. Шамова нами была разработана система упражнений, включающая в себя лексические упражнения подготовительного характера и речевые упражнения.

Ученикам одиннадцатого класса были представлены следующие упражнения:

1. Ознакомительный этап. На данном этапе ученикам были предложены фразеологические единицы с примерами употребления и переводом. На данном этапе были использованы демонстративные упражнения, где ученики исследовали форму и содержание ФЕ. Также были предложены опознавательные упражнения, которые направлены на распознавание ФЕ в фотографии, речевой ситуации или тексте. Например, 'Match the idiom and its translation', 'Match the picture and the idiom that suits it. Find as many Russian equivalents as you can'.

2. Первичная отработка ФЕ. На данном этапе ученикам были предложены упражнения, направленные на формирование и совершенствование лексических навыков. Виды упражнений, использованные на данном этапе, включают в себя конструктивные, реконструктивные и трансформационные упражнения. Например, 'Use the idioms to complete the sentences', 'Rewrite the sentences using the idioms'.

3. Употребление ФЕ в монологической или диалогической речи. Данный этап подразумевает использование ФЕ в построении собственных высказываний. Например, 'Work in groups. Write a story using as many idioms as you can', 'Describe the picture using the idioms'.

В заключение экспериментального обучения был проведен контроль. Ученикам было предложено анкетирование, результат которого показал, что количество учеников, мотивированных изучать фразеологизмы английского языка увеличилось до 69 %. С предложенными упражнениями на владение ФЕ не справились 2 ученика.

Фразеологические единицы являются эффективным средством не только обучения, но и воспитания. Фразеологизмы представляют собой особую ценность для изучения культуры носителей иностранного языка и социокультурных реалий их жизни. Изучение ФЕ способствует развитию социокультурной компетенции, а также повышает мотивацию учеников, о чем говорят результаты анкетирования.

#### Список литературы

1. Каюмова Д.Ф. Активизация в речи учащихся фразеологических единиц на уроках английского языка // Вестник КазГУКИ. 2014. № 4-1. С. 127-131.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1997. 380 с.
3. Рiske И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения (на материале английской поэзии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2000. 259 с.
4. Рыжкина Е.В. Особенности формирования иноязычной фразеологической компетенции: лингвокультурологический аспект // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: сборник статей VIII Международной научной конференции. 2019. С. 211-218.
5. Соболева Е.А., Казанцева Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе // Наука и образование сегодня. 2020. С. 49-52.

6. Стерлигова Е.А., Фортигина С.Н. Формирование готовности будущих учителей к реализации стратегий сценирования поликультурного взаимодействия // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С.8.
7. Цветкова С.Е., Минеева О.А. Концепция формирования межкультурной коммуникативной компетенции в сфере делового иноязычного общения у будущих магистров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 2(48). С. 192-201.
8. Шимичев А.С. Моделирование и формирование лингвокультурных концептов на занятиях по иностранному языку на начальном этапе обучения в вузе // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: мат-лы IV Международ. науч.-метод. конференции. Омск: ООО "Издательство Ипполитова". ОАИИ, 2018. С. 360-363.
9. Шимичев А.С., Мухин С.И. Специфика обучения подростков английскому языку в системе дополнительного образования // Профессиональные компетенции современного учителя иностранных языков (Саломатовские чтения): сб. науч. статей по материалам III Всероссийской науч.-практ. конференции с международ. участием. Н. Новгород: НГЛУ, 2022. С. 309-313.
10. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции. // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. № 6 С. 178-183.
11. Dong Y.R. Don't Keep Them in the Dark! Teaching Metaphors to English Language Learners // The English Journal. 2004. Vol. 93, no. 4. Pp. 29-35.

УДК 372.8

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Ч. Ю. Валеева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. И. Ключева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье обобщаются результаты проведенного исследования, связанного с методами активизации речемыслительной деятельности обучающихся на уроках иностранного языка. В качестве основного и наиболее эффективного метода авторы обращаются к рассмотрению метода логико-смыслового моделирования (ЛСМ), предложенный профессором БГПУ имени Акмуллы В.Э. Штейнбергом. Авторами предлагается анализ структуры логико-смысловой модели. Представлено описание этапов, которые служат опорой при выполнении учебных действий учителя. Авторы выявляют вероятностные ошибки, допускаемые при составлении логико-смысловой модели. В статье показан авторский пример использования логико-смыслового модели на уроке иностранного языка, на этапе обобщения знаний по теме «Travelling», который педагог может использовать при групповой работе с учащимися.

**Ключевые слова:** логико-смысловое моделирование, логико-смысловая модель, речемыслительная деятельность.

## USING A LOGICAL-SEMANTIC MODEL TO ACTIVATE SPEECH-THINKING ACTIVITY IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

**C. Y. Valeeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. I. Klyueva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article summarizes the results of the conducted research related to the methods of activating the speech-thinking activity of students in foreign language lessons. As the main and most effective method, the authors turn to the consideration of the method of logical-semantic modeling (LSM), proposed by Professor of the Akmuulla State Pedagogical University V.E. Steinberg. The authors propose an analysis of the structure of the logical-semantic model. The description of the stages that serve as a support when performing the teacher's educational actions is presented. The authors identify probabilistic errors made when compiling a logical-semantic model. The article shows the author's example of using a logical-semantic model in a foreign language lesson, at the stage of generalizing knowledge on the topic of "Traveling", which a teacher can use when working with students in a group.

**Keywords:** logical-semantic modeling, logical-semantic model, speech-thinking activity.

С каждым годом проблема активизации речемыслительной деятельности становится более актуальной для учителей иностранного языка [5, 8]. Современные школьники, являясь активными потребителями большого количества информации, теряют умение воспринимать, обобщать, передавать полученную информацию без искажений, последовательно, логично строить речь и просто свободно и непринужденно общаться, то есть осуществлять грамотную речемыслительную деятельность [4].

В нашей статье мы подробно рассмотрим метод использования *логико-смыслового моделирования (ЛСМ)*, предложенный профессором БГПУ имени Акмуллы В.Э. Штейнбергом, который может стать неотъемлемым инструментом в проведении урока для педагога любой дисциплины. Использование *логико-смыслового моделирования (ЛСМ)* помогает не только более эффективно и успешно проводить урок, но и формировать у учащихся устойчивую положительную мотивацию к речемыслительной деятельности и потребность в знаниях по изучаемому предмету [1]. ЛСМ – это поле для творчества, креативности и реализации различных приемов внутри одного метода [3].

Логико-смысловая модель представляет собой опорно-узловую систему координат солярного типа с помещёнными на ней ключевыми элементами содержания учебного материала [6]. Для правильного и эффективного использования данного метода в познавательной практике нам необходимо указать на соблюдение основных этапов графического и смыслового моделирования. К ним относятся [2]:

1. Начертание системы координат.
2. Оформление поля логико-смысловой модели. Координатные лучи (обычно 4-8) заканчиваются стрелочками, около которых следует указать порядковый номер координаты.
3. Расстановка необходимого количества опорных узлов на координатах.

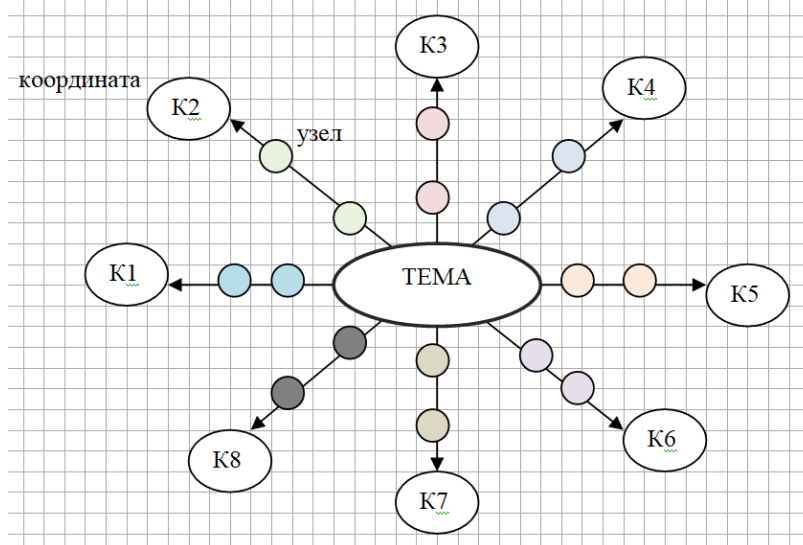


Рисунок 1 – Структура логико-смысловых моделей

Таким образом, на этапе визуально-графического моделирования мы получаем шаблон логико-смысловой модели.

На этапе вербально-смыслового моделирования мы преобразовываем информацию в наглядный образ, который сможет послужить опорой при выполнении учебных действий. Для этого учителю необходимо:

1. На начальном этапе выбрать объект, который может быть названием раздела или темой урока и поместить его в центр поля, что и будет ядром ЛСМ.
2. На втором этапе разделить темы на содержательно-смысловые части, где первая ось координата должна быть установочной, последняя – завершающей.
3. На завершающем этапе провести ранжирование и запись опорных узлов на каждой координате путем использования метода дедукции. В некоторых случаях можно наблюдать наличие межузловых связей и отношений между отдельными координатными узлами. В.Э. Штейнберг называет этот процесс «связыванием гранул знаний», «сетевизацией узловых моментов» [7].

Следует обратить внимание на ошибки, допускаемые при составлении ЛСМ:

1. Нарушение графического рисунка: замена эллипса в центре координат и узлов на координатных прямых другими геометрическими фигурами.
2. Нарушение начала отсчёта узлов на координатах – первый узел всегда должен отсчитываться от центра.
3. Нарушения смыслового содержания координат: первая ось координат должна быть установочной, последняя ось координат – завершающей.

Форма работы с ЛСМ может быть индивидуальной, парной, групповой и представлена учащимися тремя способами:

1. ЛСМ может даваться в готовом виде под запись при объяснении нового материала.

2. ЛСМ может быть составлена совместно с учащимися при изучении нового материала.

3. Учащиеся могут самостоятельно разрабатывать ЛСМ по предлагаемой теме.

Ниже представлен готовый пример использования ЛСМ на уроке иностранного языка, на этапе обобщения знаний по теме «Travelling», который педагог может использовать при групповой работе с учащимися. Первоначальный вид ЛСМ – это эллипсис и координатные оси. Сама модель заполняется совместно с учениками в процессе работы в течение всего урока.

Предлагаемая ЛСМ по теме «Travelling», включающая четыре координаты (смысловые группы), позволяет наглядно представить объем учебной информации, который необходимо рассмотреть на уроке.

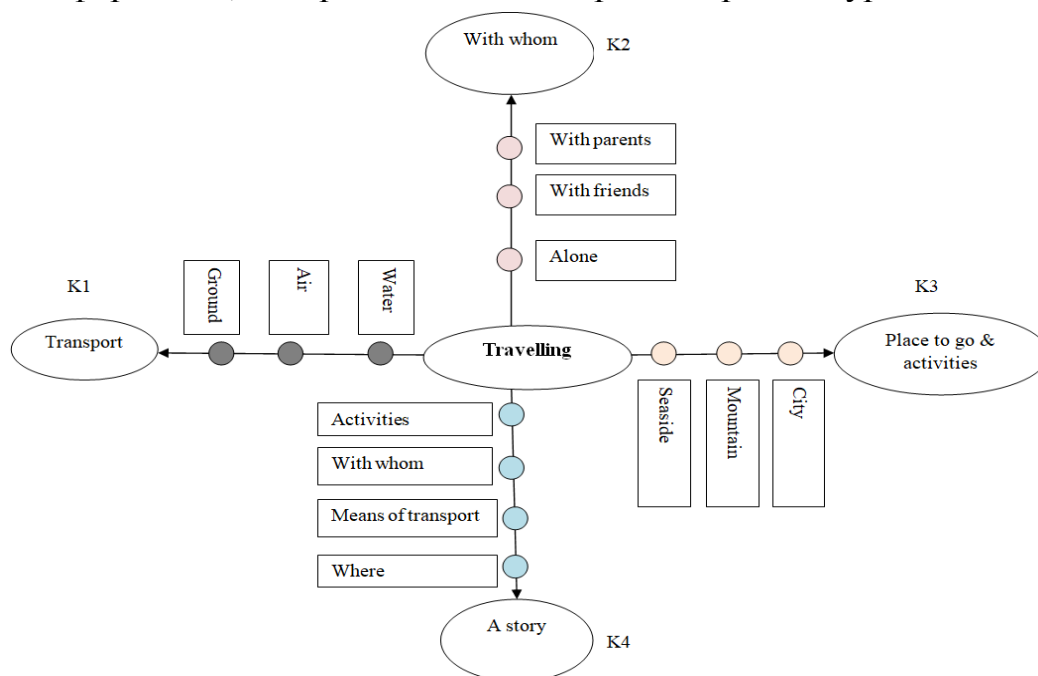


Рисунок 2 – Пример логико-смысловой модели на тему «Travelling»

Расшифровка содержания проблем-координат логико-смысловой модели.

*K1. «Transport».* На данной координате расположены виды транспорта в зависимости от среды перемещения.

*Реализация.* Каждой группе раздаются листочки с 10 пунктами. По очереди педагог показывает картинки по теме «Transport», имеющие свой порядковый номер. Задача каждой группы записать данное слово на английском языке на нужной строчке. По окончании ребятам дается минута на обсуждение, после чего один участник из каждой группы выходит к доске и зачитывает результат. Затем обсуждается количество правильных ответов, анализируются ошибки.

*K2. «Withwhom».* Реализация данной координаты будет происходить с помощью метода «Дискуссия». По результатам жеребьевки каждой группе

достаётся одна из трех карточек: «Alone», «With friends», «With parents». На подготовительном этапе педагог формулирует тему дискуссии. В нашем случае она звучит так: «Who is better to travel with?». В содержательно-операционном этапе в течение 3-х минут внутри каждой группы происходит обсуждение своей карточки, после чего каждая команда аргументирует свою позицию и отстаивает ее. Группа оппонентов, опровергая «ошибочную» позицию противника, приводит аргументы в защиту своей карточки. На завершающем оценочно-рефлексивном этапе анализируются аргументы каждой команды, делаются выводы, оценивается успешность проведения дискуссии.

*К3. «Place to go & activities».* Для раскрытия данной координаты педагог может использовать игру «Крокодил». Для каждого опорного узла есть свой topical vocabulary. Например, для узла «Seaside» соответствуют следующие слова: to swim, to dive, to have sunbathing, to surf, to floating, a water park etc. Для узла «Mounting» – hiking, bungee jumping, camping etc. Для узла «City» – visiting museums, galleries, theaters, zoos etc.

*Реализация.* По очереди один из участников каждой группы выходит на середину класса и берет одну из карточек (карточки перемешаны). Далее с помощью пантомимы объясняет выбранное слово командам противника. Первая угадавшая команда получает 1 балл. В конце игры происходит подсчет баллов и выявляется лучший «актер» из трех команд.

*К4. «A story».* Завершающая координата ЛСМ. По данной координате каждая группа должна составить небольшой рассказ (5-6 предложений), используя отработанную лексику и следуя предложенному плану: where, kind of transport, with whom, activities. На написание рассказа отводится 10 минут, по окончании каждая группа зачитывает свой текст. Один из способов – это прочтение по одному предложению каждым участником группы.

На этапе рефлексии учащиеся анализируют качество работы на уроке с использованием логико-смысловой модели, высказывают свое мнение, указывая, что было интересным, где возникли сложности, какие задания они хотели бы видеть на других занятиях. Учёт пожеланий учеников при создании последующей логико-смысловой модели позволит педагогу исправить недочеты и удовлетворить потребности класса.

Итак, использование ЛСМ на уроке иностранного языка – это не только наглядный способ преподнесения материала, но и эффективный инструмент для повышения мотивации учащихся и работы речемыслительной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Данилова Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 6.
2. Кудряшова Н.В., Соломатова Ю.Д. Логико-смысловая модель как средство логического структурирования и координации учебной информации по методике преподавания русского языка // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (38). С. 224-244.



3. Курчатова Н.Ю. Активизация речемыслительной деятельности как психолого-педагогическая проблема // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 1(17). С. 72-79.
4. Плисов Е.В., Фёдоров В.В. Теория и практика перевода: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. С. 8-10.
5. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2. С. 4.
6. Штейнберг В.Э. Логико-смысловые модели и познавательная самостоятельность // История. Все для учителя! 2014. № 11 (35). С. 2-5.
7. Штейнберг В.Э. Реализация логико-смыслового моделирования в дидактике. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-logiko-smyslovogo-modelirovaniya-v-didaktike> (дата обращения: 03.12.2021).
8. Arkhipova M.V., Guseva L.V., Orlova O.A., Shutova N.V., Zhulina E.V. Encouraging students' creativity in the digital age // Studies in Computational Intelligence. 2019. Vol. 826. Pp. 725-732.

УДК 372.881.1

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**К. И. Валова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. В. Лебедева**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье отражены результаты исследования по внедрению мнемотехники в образовательный процесс при обучении английскому языку детей с задержкой психического развития. Исследование проводилось в ГКОУ Нижегородской школе-интернат №10, при котором было задействовано 14 учеников 4 класса. Результаты практического применения мнемотехники показали положительную динамику в развитии лексических навыков обучающихся и отразили повышение их интереса к изучаемому предмету.

**Ключевые слова:** мнемотехника, лексические навыки, задержка психического развития, обучение иностранному языку.

## **THE USE OF MNEMONICS IN ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL IN TEACHING LEXICAL SKILLS TO CHILDREN WITH IMPAIRED MENTAL FUNCTION**

**K. I. Valova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. V. Lebedeva**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article reflects the results of a study on the introduction of mnemonics into the educational process in teaching English to children with mental retardation. The study was conducted in the Nizhny Novgorod boarding school №10, in which 14 students of the 4th grade were involved. The results of the practical application of mnemonics showed a positive trend in the development of students' lexical skills and reflected an increase in their interest in the subject being studied.

**Keywords:** mnemonics, lexical skills, mental retardation, foreign language learning.

Из года в год число детей с ограниченными возможностями здоровья в России продолжает непрерывно расти. Анализ об образовании детей с ОВЗ, проведенный в 2019/20 уч. г. показал, что самой многочисленной группой среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России представляют именно дети с задержкой психического развития (ЗПР), составляющие около 40 % от всей группы [1]. В 2021 году было также заявлено о росте числа таких детей на 9,4 % в РФ. При этом наблюдается рост обучающихся с ОВЗ в обычных классах на 17,3 % [4]. Данные цифры показывают развитие инклюзивного образования в стране.

Несмотря на тенденцию увеличения количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии по сравнению с их количеством в специальных (коррекционных) школах/классах, специфика развития детей с ограниченными возможностями здоровья требует создания для них специальных образовательных условий.

Изучением особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья занимались такие отечественные специалисты, как Л. С. Выготский, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Л. М. Шипицына, С. А. Зыков, К. С. Лебединская и другие. Проанализировав их работы, можно выделить следующие характеристики детей с ЗПР:

- Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении
- мыслительных задач
- Замедленность восприятия и переработки информации
- Нарушение произвольного внимания
- Преимущество наглядной памяти над словесной
- Стереотипность и шаблонность мышления
- Затруднения в анализе, сравнении, классификации информации
- Пониженная познавательная мотивация
- Затруднения в планировании действий
- Быстрая утомляемость
- Отвлекаемость и низкий уровень сосредоточенности
- Нарушение эмоционально-волевой сферы
- Затруднения в социальной адаптации и взаимодействии с другими детьми.

На данный момент, на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ разработана Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ЗПР, включающая в себя

важные аспекты обучения и воспитания данной категории детей в начальной школе. Программа состоит из методических рекомендаций и коррекционных курсов по разным учебным дисциплинам с учетом неоднородности группы обучающихся с ЗПР, особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, позволяющие эффективно решать общие и образовательные задачи.

На фоне интеграционных процессов, происходящих в обществе, стремительно изменяется содержание обучения молодежи, так как основным средством получения информации является как родная, так и иноязычная речь [3]. В настоящее время знания английского языка, который преобладает в современном обществе, это необходимый навык, позволяющий расти профессионально и быть в центре культурной жизни [5, 6, 10]. Для детей с ЗПР процесс изучения английского языка происходит значительно труднее из-за следующих особенностей: усвоение лексического, синтаксического и грамматического материала происходит намного медленнее и в меньшем объеме, а нарушения речеслухового анализатора и фонематического слуха значительно усложняют этап аудирования и восприятия диалогической и монологической речи. Таким образом, в обучении английскому языку детей с задержкой психического развития большее внимание уделяется не столько практическому овладению языком, сколько развитию личности в целом. Английский язык как вид учебной деятельности направлен на развитие познавательных процессов (внимание, память, мышление и речь), развитие эмоционально-волевой сферы, расширение кругозора и повышение учебной мотивации. Обозначенные трудности и психофизические особенности развития детей с ЗПР дают возможность для выделения необходимых условий реализации образовательного процесса по английскому языку:

- Отбор лексического и грамматического материала с учетом возраста детей, их интересов и психофизических особенностей
- Организация частой смены деятельности
- Использование принципа наглядности
- Многократное закрепление и повторение материала
- Использование игровых технологий
- Обеспечение подвижной деятельности
- Раскрытие творческих способностей ребенка

Вышеописанные особенности создают необходимость разработки особых методов и средств обучения детей с задержкой психического развития английскому языку.

В данной статье будут рассматриваться приемы обучения лексической стороне речи на уроках английского языка.

По мнению многих специалистов, одним из эффективных способов овладения лексическим материалом на иностранном языке является мнемотехника. Существует множество определений мнемотехники. Из тех, что наиболее точно отражают суть данного приема, можно выделить определение В. А. Козаренко: Мнемотехника – «система внутреннего письма, основанная на

непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими значимые элементы запоминаемой информации [9].

Российским специалистом в области мнемотехнических приемов Станиславом Матвеевым были выделены три основных элемента мнемотехники:

- 1) ассоциации (связи между предметами, благодаря которым представление одного из них влечет за собой появление другого);
- 2) размещение (упорядочивание запоминаемых элементов);
- 3) воображение [7, с. 21].

В контексте изучения лексического материала, данная методика имеет наиболее эффективное влияние. Запоминание иноязычной лексики происходит гораздо легче и быстрее благодаря логическим ассоциативным связям между объектами и образами.

Преимущество данной технологии при изучении иностранного языка также отмечал К. Д. Ушинский: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» [8].

На данный момент существует огромное количество способов применения мнемотехники в образовательном процессе. Например, В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделяют следующие мнемонические операции:

- группировка
- выделение опорных пунктов
- классификация
- структурирование
- систематизация
- схематизация
- аналогия
- перекодирование
- ассоциация
- повторение и др. [12].

Учитывая психофизические особенности детей с ЗПР, данная методика может помочь в повышении познавательной активности детей, улучшении концентрации внимания, способствовать художественно-эстетическому развитию, развитию слуховой памяти, логического мышления. Так как у детей с ЗПР преобладает наглядно-образная память, то использование мнемотехнических приемов при изучении английского языка может значительно облегчить для них запоминание слов за счет применения изображений, кодирования, символов, рифм, которые ассоциируются с изучаемыми словами.

С целью подтвердить эффективность использования мнемотехники при обучении английскому языку детей с ЗПР нами было проведено практическое

исследование в ГКОУ Нижегородской школе-интернат №10. Исследование проводилось в 4 классе в течение месяца при участии 14 учеников.

Исследование проводилось при использовании УМК Rainbow English 4 под авторством О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой. Исследование реализовывалось в период изучения третьего модуля At Home. Стоит отметить, что в данном учебнике прослеживаются задания с использованием мнемотехнических приемов, однако их количество достаточно небольшое, а их разнообразие относительно скудное.

В первом уроке данного модуля ученикам предлагается изучить объектные местоимения в английском языке. Для запоминания даются следующие формы местоимений: Me, him, her, it, us, you, them. Так как эти слова сложно представить графически и подобрать соответствующие картинки для реализации принципа наглядности, был задействован мнемонический прием рифмовки для их объяснения. На начальном этапе обучения для более эффективного и легкого запоминания, рифмовки с новым лексическим материалом целесообразнее составлять на родном языке в сочетании со словами изучаемого языка, где также представлены ассоциации к новым лексическим единицам. На уроке была представлена следующая рифмовка:

Я ошибся: ай-яй-яй!

Я – местоимение ... I.

Вы не стойте на краю,

Ты и вы – иначе ... you.

Объяснились мы в любви,

Мы – местоимение ... we.

Он смеялся: хи-хи-хи.

Он – местоимение ... he.

Она спешила! Не спеши!

Она – местоимение ... she.

Они жалели всех людей,

Они – местоимение ... they.

Ты мне руку протяни.

Мне, иначе будет ... me.

Я давно ценю ее,

Ее – местоимение ... her.

Нам дайте это, просим вас!

Нам – по-английски будет ... us.

«Отдай ему», – твердим.

Ему, его, иначе ... him.

Им книги дайте насовсем,

Им по-английски просто ... them.

Для неодушевленных лиц

Его, ее, их – просто ... its [11].

Работа с рифмовкой на уроке английского языка была организована следующим образом:

1. Учитель выводит рифмовку на доску и прочитывает ее два раза.
2. Учитель объясняет содержание рифмовки и проводит семантизацию новых слов (например, просит детей самим найти перевод новых слов в строчках рифмовки).
3. Построчное повторение с отработкой произношения новых слов.
4. Повторение рифмовки за учителем хором два раза.

Далее, в качестве отработки нового лексического материала на доску была выведена эта же рифмовка, но с пропущенными нововведенными единицами. Детям нужно было уже самим прочитать рифмовку, вставляя эти новые слова.

Результат практического применения данного приема показал, что краткость, ритмичность и звуковая повторяемость рифмовки позволила большинству детей усвоить новый материал и с легкостью произнести пропущенные слова в тексте. Более того, можно было наблюдать, что хоровое повторение рифмовки способствовало снижению тревожности и раскрепощению более застенчивых детей.

Тематические физкультминутки являются также мнемотехническим приемом и во время исследования они использовались для снятия усталости и снижения утомляемости у школьников в течение урока английского языка. Помимо развлечения для детей, их также можно использовать для закрепления определенных тем урока. На протяжении изучения модуля At Home на каждом уроке была организована физкультминутка с использованием слов-названий мебели для повторения и закрепления лексики. Во время организации таких физкультминуток учитель и учащиеся дополняли свою речь определенными движениями, указывая на предметы, которые произносятся. Использовался следующий вариант физкультминутки:

- Stand up, sit down (встаем, садимся)
- Clap, clap, clap. (хлопаем в ладоши)
- Point to the window, (показываем пальцем на окно)
- Point to the door, (показываем пальцем на дверь)
- Point to the board, (показываем пальцем на доску)
- Point to the floor. (показываем пальцем на пол)
- Point to the chair (показываем пальцем на стул)
- Point to the lamp (показываем пальцем на лампу)
- Stand up, sit down (встаем, садимся)
- Clap, clap, clap (хлопаем в ладоши) [2].

Наблюдение показало, что использование таких физкультминуток способствовало расслаблению детей, снятию усталости, поднятию их настроения и последующему сохранению позитивной атмосферы в классе.

По завершению модуля учащимся предлагалось выполнить творческое задание: сгруппировать изученные слова по комнатам в доме. В центральном облаке указывалось название модуля «At Home», от него исходят разветвления с названиями комнат на английском языке (a kitchen, a bathroom, a toilet, a bedroom, etc.), а к ним приписываются соответствующие лексические

единицы мебели (sofa, bookcase, armchair, carpet, table, etc.). Для выполнения данного задания была выбрана групповая форма работы. Учащиеся использовали цветные карандаши, маркеры и т.д. для оформления своих работ, а вместо перевода слов предлагалось использовать рисунки или символы. Как отмечает А.С. Шимичев, создание на уроке атмосферы творческой деятельности служит фактором снятия психологических барьеров, является стимулом раскрытия творческого потенциала обучающихся, а также делает возможным обеспечение психологически комфортного климата при реализации образовательного процесса [13].

При проведении данной работы можно было наблюдать повышение интереса и инициативу со стороны учащихся. Большинство из них с особым энтузиазмом выполняли задание, а работа в группах позволила тихим и стеснительным детям раскрепоститься и проявить себя в подготовке ментальной карты. Можно было также заметить увеличение вовлеченности детей в работу при использовании групповой формы и стремление к взаимодействию с одноклассниками. Творческий характер данного метода позволил повторить и закрепить пройденный материал в более увлекательной для ребенка форме.

После изучения всего модуля было проведено заключительное тестирование в форме лексического диктанта, который показал положительную динамику результатов по сравнению с входным тестированием. Доля обучающихся, получивших отметки «4» и «5» за диктант увеличилась с 20 % до 40 %. А доля учащихся, получивших минимальный балл, составила всего лишь 14 %.

По результатам проведенного исследования можно сделать выводы о том, использование мнемотехники в изучении английского языка ведет к более эффективному запоминанию иноязычной лексики; большинство детей с особым энтузиазмом воспринимают приемы мнемотехники, демонстрируя это в учебном процессе.

Таким образом, мнемотехника очень актуальна и перспективна для внедрения в образовательную среду, а множество вариантов ее использования в школе позволяют преподавателю разнообразить урок английского языка, сделав его более интересным и увлекательным для учащихся и тем самым повышая их мотивацию к изучению предмета.

#### Список литературы

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 36-44.
2. Викторова С.В. Картотека физкультминуток на английском языке. URL: <https://infourok.ru/kartoteka-fizkultminutok-na-anglijskom-yazyke-4414186.html> (дата обращения: 18.02.2023).
3. Жулина Е.В., Шапов А.Н. Внешняя речь и её влияние на становление психики ребёнка // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 12.
4. Ибадова М. Количество детей с ОВЗ растёт: в чем причина и что делать дальше? // Гатчинская Правда: интернет-портал. URL: <https://gtn-pravda.ru/2022/06/20/kolichestvo-detey-s-ovz-rastet-v-chem-prichina-i-cto-delat-dalshe.html> (дата обращения: 18.02.2023).

5. Казначеев Д.А., Минеева О.А. Роль проектной технологии в обучении иностранному языку // Образование и проблемы развития общества: сборник научных статей Международной научно-методической конференции. 2019. С. 13-17.
6. Кручинина Г.А., Гусева Л.В. Роль межкультурного общения в обучении второму иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 188-191.
7. Матвеев С. Феноменальная память: Методы запоминания информации. М.: Альпина Паблишер, 2012. 169 с.
8. Ушинский К. Д. Родное слово: Кн. для учащихся // Собр. соч. М., 1948. С. 267-268.
9. Фатеева Г. И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Международной научной конференции, Москва, 20-23 июня 2018 года. М.: Буки-Веди, 2018. С. 3-5.
10. Фукалова Е.И., Минеева О.А. Применение мобильных приложений при обучении лексике английского языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. С. 277-280.
11. Цыбина М.В. Мнемотехники на уроках английского языка для детей с ОВЗ. URL: <https://infourok.ru/mnemotehniki-na-urokah-anglijskogo-yazyka-dlya-detej-s-ovz-4090920.html> (дата обращения: 18.02.2023).
12. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990. 175 с.
13. Шимичев А.С., Ружьеро Ж. Творческая деятельность на уроке иностранного языка как фактор проектирования психологически безопасной образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы IV Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 19–20 февраля 2021 года. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. С. 260-266.

УДК 372.881.111.1

## **ОНЛАЙН-ДОСКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

**А. В. Войнова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. В. Фомина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Актуальность представленного исследования обусловлена переходом системы российского образования на новый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, что отразилось на содержании обучения, в частности результатах реализации образовательных программ, а именно на метапредметном результате: формировании критического мышления. Цель статьи заключается в определении и рассмотрении эффективности применения информационно-коммуникативных технологий и разумному использованию современных технологических



средств на уроках иностранного языка в школе. Авторами установлена эффективность использования такого цифрового инструмента как онлайн доски в процессе развития коммуникативной и цифровой компетенций, который также способствует формированию критического мышления обучающихся; изучены полученные результаты.

На основе проделанной работы установлены несомненные преимущества применения онлайн досок в учебном процессе: создание цифровой среды для урока, формирование навыков пользования цифровыми инструментами; организация приемов технологии развития критического мышления; организация совместной или индивидуальной работы обучающихся; выполнение коммуникативных задач урока, развитие критического мышления; высокая степень вовлеченности и мотивации обучающихся.

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления, информационно-коммуникативная технология, коммуникативная компетенция, цифровая компетенция, виртуальная доска.

## ONLINE WHITEBOARD AS AN EFFECTIVE DIGITAL TOOL IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

**A.V. Voynova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A.V. Fomina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The relevance of the presented study is due to the transition of the Russian education system to the new Federal State Educational Standard of Basic General Education, which has affected the content of learning, in particular the results of educational programs, namely the meta-disciplinary result: the formation of critical thinking. The aim of the article is to identify and consider the effectiveness of information and communication technologies and reasonable use of modern technological means in foreign language lessons at school. Authors have analyzed domestic and foreign experience of colleagues on application of digital tools; on the basis of own practical experience efficiency of use of such digital tool as an online board in the course of development of communicative and digital competence which also promotes formation of critical thinking of students is established; received results are studied.

On the basis of the work done, the undoubted advantages of using Online boards in the educational process: creation of the digital environment for a lesson, formation of skills of using digital tools; organization of techniques of development of critical thinking; organization of joint or individual work of students; performance of communicative tasks of a lesson, development of critical thinking; a high degree of involvement and motivation of students.

**Keywords:** critical thinking technology, information and communication technology, communicative competence, digital competence, virtual whiteboard.

Важным этапом в развитии системы российского образования стал переход на обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт Основного Общего Образования. В рамках предмета иностранный язык важные изменения произошли в содержании обучения, в частности результатах реализации образовательных программ, и развитии цифровых компетенций у обучающихся [2, 4]. ФГОС стал более детально описывать использование цифровых технологий в образовательном процессе и развитие соответствующих компетенций у обучающихся и педагогов [1, 5]. Образовательный процесс должен стремиться к формированию у обучающихся

культуры пользования информационно-коммуникативными технологиями и разумному использованию ими современных технологических средств не только в школе, но и за ее пределами [8, 11].

Таким образом, проблема достижения всех типов результатов обучения при помощи цифровой среды стала актуальной в современных исследованиях. Одной из технологий, которая может предложить решение данной проблемы, является технология развития критического мышления (далее ТРКМ).

ТРКМ является разносторонней технологией, включающей множество приемов, которые помогают развить коммуникативную компетенцию обучающихся и учат самостоятельно и рационально работать с непрерывным потоком информации, что особенно важно в настоящее время [6-7]. Это современная педагогическая технология, отвечающая требованиям ФГОС. В соответствии со ФГОС она ориентирована на развитие предметных и личностных результатов обучения: коммуникативной компетенции и личности учащихся, а также обязательного метапредметного результата: формирование критического мышления. Она также направлена на формирование у учащихся основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение ставить цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и одноклассниками в учебном процессе [8].

В основе технологии лежит психический процесс – критическое мышление, который связан с осмысленным анализом информации. Под критическим мышлением понимается вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами [8].

Эффективным цифровым инструментом формирования критического мышления обучающихся является онлайн доска.

Онлайн или виртуальная доска – это сервис, который работает как платформа для совместной работы онлайн. Ученики одновременно с преподавателем работают в режиме реального времени, а также у них есть доступ к ресурсу в любое время для самостоятельной работы. Работа онлайн доски проводится на рабочем пространстве, «белый лист», на котором можно выполнять учебные задания, результаты которых будут отображены на экране для всех участников [3].

В настоящее время доступны такие виртуальные доски, как Miro, GetLokus, Lucidspark. Все платформы предоставляют бесплатные пространства для совместной работы, обладают набором шаблонов для эффективной работы с информацией. Главным отличием является языковое сопровождение досок. Платформа Miro работает только с английским языком, в то время, как и Lucidspark, предлагают выбор языков: русский, английский, немецкий и т.д., а Getlokus только русский и английский.

Онлайн доски также выступают в качестве вспомогательных платформ, на которых можно организовать работу с приемами ТРКМ. Приемы технологии: кластер, синквейн, брейншторм, ромашка Блума, таблица «Знаю.

Умею. Могу» позволяют сделать процесс изучения иностранного языка интереснее, разнообразнее и эффективнее и могут применяться на разных стадиях урока и при работе с разными видами речевой деятельности. Рассмотрим использование таких приемов, как кластер и синквейн.

Кластер – это прием ТРКМ, направленный на систематизацию учебного материала и анализ собственных оценочных суждений. Он создается в виде «грозди» – ключевого понятия и исходящих от него смысловых связей. Работа с кластером учит учащихся творческой переработке информации. Прием является универсальным, однако на уроках иностранного языка он чаще всего используется на стадии осмысления для анализа и систематизации информации прочитанного текста или на стадии рефлексии для систематизации пройденного материала.

Прием «Кластер» развивает системное мышление, учит выделять главное при работе с большим объемом информации, переходить от частного к общему, понимая проблему в целом. Кластер способствует развитию речевой компетенции, как компонента коммуникативной компетенции, так как учащиеся тренируют способы формирования и формулирования мыслей на иностранном языке и умение пользоваться этими способами в процессе восприятия и порождения речи [10].

Кластер легко интегрируется в цифровую среду и предоставляет такое преимущество по сравнению с традиционной формой, как удобное пространство для создания разветвлённых смысловых связей и редактирование записей на всем протяжении создания схемы, иногда целого урока (сокращение повторов, удаление полных предложений, изменения положения ячеек). Кроме того, цифровой кластер может быть дополнен иллюстрациями или аудиофайлами, что украсит итоговый устный ответ ученика с опорой на составленный кластер.

Синквейн как прием ТРКМ можно назвать универсальным, так как он применим к темам любого предмета школьной программы и на любой стадии урока. Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. Он позволяет заинтересовать учащихся, помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал [9-10]. Написание подобного стихотворения – это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы, основываясь на основных принципах написания стихотворения. Данный прием помогает реализовать главный принцип, способствующий развитию коммуникативной компетенции – формирования самостоятельной и творческой личности.

В цифровой среде на онлайн доске ученики получают доступ к взаимопроверке и оцениванию синквейнов друг друга, потому что все стихотворения будут собраны в одном месте и открыты для чтения. Каждый ученик может оставить свой комментарий, реакцию под ответом другого ученика. Всё это способствует самоанализу и анализу проделанной работы обучающихся в течение урока.

Таким образом, на онлайн досках можно создать цифровую среду для урока, где можно представить приемы ТРКМ в электронном виде и организовать совместную или индивидуальную работу для учеников. Организация приемов ТРКМ на онлайн платформах помогает выполнить коммуникативные задачи урока, развить критическое мышление, научиться пользоваться цифровыми инструментами.

В заключение следует подчеркнуть, что онлайн доски, как эффективный цифровой инструмент, помогают учителю и ученикам выстроить учебный процесс в соответствии с требованиями нового ФГОС и способствуют достижению метапредметных и личностных (цифровая компетенция, развитие критического мышления) и предметных результатов по предмету иностранный язык (коммуникативная компетенция).

#### Список литературы

1. Войнова А.В., Быкова Л.М. Возможности применения в Agile – методов в обучении иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 93-96.
2. Войнова А.В. Реализация концептуального и социокультурного подходов в системе лексически направленных упражнений // Глобальный научный потенциал. 2013. № 10(31). С. 9-12.
3. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61-70.
4. Елисеева Ю.А., Вахитова О.Р. Использование приемов технологии развития критического мышления при формировании коммуникативной компетенции школьников // Вестник науки и образования. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-pri-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentsii-shkolnikov> (дата обращения: 20.10.2022).
5. Ляшенко М.С., Минеева О.А., Поваренкина И.А. Использование социальных сетей как обучающей платформы в межкультурном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 7 (41). С. 149-156.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебное пособие. М.: КАРО, 2017. 144 с.
7. Плисов Е.В., Ворохобов А.В., Ларюшкин С.А. Использование художественных рецензий при обучении чтению на занятиях по английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 222-225.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования».
9. Чернозипунникова Д.А., Кретова Л.Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 38-45.
10. Чижаконская Я.С. Использование технологии критического мышления на уроках английского языка // Просвещение. Иностранные языки. 2018. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2018/12/the-use-of-critical-thinking-technology-in-english-lessons/> (дата обращения: 14.10.2022).
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Council of Europe, 2018. 235 p.

## ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Н. А. Волкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Шимичев**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема оптимизации процесса овладения лексической стороной иноязычной речи с использованием аутентичного песенного материала. Авторами раскрываются сущность и понятие лексического навыка, а также особенности его формирования в средней школе. Описаны преимущества использования иноязычных песен как методического ресурса, способствующего развитию позитивного отношения к учебе, стимулирующего дискуссии, а также позволяющего развивать автоматизм формируемых навыков. В ходе исследования авторами был разработан и апробирован на уроках в средней школе комплекс упражнений к песням, соответствующий этапам формирования лексического навыка.

**Ключевые слова:** лексический навык, иноязычный песенный материал, технология работы с песней, развитие лексических навыков.

## APPLICATION OF SONGS FOR LEXICAL SKILLS DEVELOPMENT IN SECONDARY SCHOOL

**N. A. Volkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Shimichev**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with the actual problem of optimizing the process of mastering the lexical aspect of foreign language speech using authentic song material. The authors reveal the essence and the concept of lexical skill, as well as the features of its formation in secondary school. The advantages of using foreign language songs as a methodological resource are described. They contribute to the development of a positive attitude to learning, stimulating discussions, and they also allow students to develop the automatism of the formed skills. In the course of the study, the authors developed and tested a set of exercises for songs corresponding to the stages of lexical skill formation in secondary school lessons.

**Keywords:** lexical skill, foreign language song material, technology of working with a song, development of lexical skills.

Согласно последним трендам в методике преподавания иностранных языков на первый план выходят активные методы обучения, в которых основной акцент ставится на максимально точное воссоздание реалий страны

изучаемого языка, овладение лингвистическими структурами в контексте реальных ситуаций межъязыкового и межкультурного взаимодействия [7; 8]. В этой связи особый интерес вызывает аутентичный песенный материал, представляющий источник социокультурной и лингвострановедческой информации. Смысловая и эмотивная составляющие песен благотворно влияют на общий положительный фон урока, способствуют нравственно-эстетическому развитию учащихся, прививают интерес к современной и классической поп-культуре.

Изучение иностранного языка – это многогранный процесс, который охватывает целый ряд навыков и умений. В исследованиях по-разному оцениваются важность изучения лексической стороны языка. Так, например, Л.В. Щерба считал, что грамматическая сторона языка наиболее важна, в то время как И.Д. Салистра высказал противоположное мнение, придав большее значение лексике. Мы придерживаемся мнения, согласно которому лексика вместе с грамматическим компонентом составляет основу любого языка [2; 3]. Важно организовать целенаправленную и систематическую работу по овладению учащимися лексическим уровнем языка как базиса всех четырех сторон речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма.

Традиционно под лексическим навыком понимают механизм автоматизированного выбора лексических единиц из долговременной памяти и их нормативное сочетание с другими лексемами в потоке речи сообразно коммуникативной ситуации [1].

Лексический навык (продуктивный и рецептивный) обладает рядом характеристик, а именно: 1) наличием формальных свойств слова, на основе которых оно включается в речевой поток; 2) семантическим значением (содержанием); 3) функциональными признаками, то есть то, для чего употребляется та или иная лексема. В представленной номенклатуре ключевую позицию занимает назначение лексической единицы, так как оно во многом определено взаимозависимостью словарного состава языка и речевой деятельности.

Очень часто музыка, являясь элементом поп-культуры, представляет один из основных источников изучения иностранного языка вне класса [5]. Ее использование на уроке дает учителю богатый лингвокультурный и лексико-грамматический аутентичный материал. Можно выделить аффективное и познавательное обоснование исполнения песни на уроке [4].

Аффективные причины связаны с гипотезой Крашена о развитии позитивного отношения к учебе [9]. Автор полагает, что «для эффективного обучения аффективный фильтр должен быть слабым, что означает наличие положительного отношения к обучению» [9, с. 27]. Следовательно, одна из основных задач преподавателя на уроке заключается в создании и поддержании позитивной обстановки, нацеливающей учащихся на достижение положительных результатов. В этой связи аутентичный песенный материал на иностранном языке в полной мере может рассматриваться в качестве средства обеспечения слабого аффективного фильтра.

Д. Экен, обращаясь к вопросу использования песен на уроке, указывает на многоаспектные и многоцелевые возможности их применения [10]:

1. Работа с песней может служить вводным этапом в новую тему, а также ресурсом для предъявления и отработки нового языкового и речевого материала.

2. Преподаватели могут корректировать лексико-грамматические ошибки обучающихся, подобрав необходимый песенный материал.

3. Организация работы с песней может использоваться как стартовый механизм для дальнейших обсуждений, дискуссий или дебатов.

4. Музыка и текст песни оказывают воздействие на развитие воображения учащихся, их творчества и креативности.

Структура песни (циклическая музыкальная тема, повторяющийся рифмующийся текст) позволяет довести изучаемый лексический материал до автоматизма. Данная характеристика трактуется в методической науке как «компонент языковой беглости, который включает в себя как знание того, что сказать, так и быстрое произнесение речи без пауз» [11, с. 32] и обеспечивает мнемическую и когнитивную основу формируемых навыков.

Обзор педагогической литературы показывает, что песням часто приписывают мнемический эффект, который, как считается, способствует запоминанию слов. Кроме того, предполагается, что использование песен может способствовать запоминанию фраз и усвоению слов в контексте.

На первый взгляд, работа с песенным материалом имеет много общего с работой над аудированием и так же подразделяется на три основных этапа – предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В то же время эффективное использование данного методического средства предполагает более обширный спектр работ и может включать средства языковой наглядности в виде видеоклипа или *lurics*-видео, что позволяет расширить трех-шаговую этапизацию.

Целью дотекстовой стадии является подготовка учащихся к прослушиванию на основе серии наводящих вопросов для определения темы песни, активизации имеющегося опыта, снятия языковых трудностей. При необходимости учитель может ввести и семантизировать новые слова и выражения, необходимые для понимания содержания песни. Также имеет смысл познакомить учащихся с историей создания песни, краткой биографией исполнителя (группы) для обеспечения культурно-исторического и лингвострановедческого контекста.

На втором, текстовом, этапе учащимся предлагаются упражнения на понимание общего смысла прослушанного, обеспечивается работа с новым лексическим материалом в различных языковых и условно-речевых упражнениях. Учитель может отойти от текста песни, используя упражнения, в которых знакомые лексические единицы используются в новом контексте, приобретают дополнительные значения и коннотации.

Послетекстовый этап предполагает выполнение продуктивно-творческих заданий, нацеленных на речевую деятельность с использованием изучаемого

лексического материала. При этом песенный материал выступает в качестве содержательного или смыслового стимула монологического высказывания, диалога, дискуссии [6]. Учащиеся, выражая свое мнение, самостоятельно проговаривая лексико-грамматические единицы по теме, учатся употреблять их в своем контексте, что помогает осознанному и эффективному запоминанию материала.

На основе наукометрического анализа психолого-педагогических и методических трудов по рассматриваемому вопросу нами реализована опытно-экспериментальная работа с целью подтвердить эффективность формирования лексических навыков с применением аутентичного песенного материала на уроках английского языка. Опытной базой послужили учащиеся 7-х классов МБОУ СОШ №10 города Арзамас.

Опишем комплекс разработанных нами заданий, используемых при работе с песней «There'll Always Be An England» в рамках темы «It Takes All Sorts to Make a World».

**Задания предтекстового этапа:**

*Exercise 1. Let's guess what these words mean. Match the word with its translation.*

dignity	Просыпаться
freedom	Громкий
to go awry	Свободный
proud	Оставаться
to remain	Гордый
free	Идти насмарку, испортиться
loud	Свобода
to awake	Достоинство

*Exercise 2. Look at the title of the song. What do you think this song is about? Is it patriotic? Does it express love for the motherland?*

**Задания текстового этапа:**

*Exercise 3. Listen to the song and put the passages in the correct order.*

*Exercise 4. Match the word with the picture that represents it.*

land	
cottage	



grain	
busy street	
turning wheel	
chains	
field	
lane	

*Exercise 5. Listen to the song again and complete the gaps*

1. May this fair land we love so well  
In \_\_\_\_\_ and freedom dwell
2. While worlds may change and go awry  
While there is one \_\_\_\_\_ to cry
3. Wherever there's a \_\_\_\_\_ small  
Beside a field of grain
4. Surely you're \_\_\_\_\_  
Shout it loud
5. These are the \_\_\_\_\_  
Nothing can break

*Exercise 6. Mark the sentences true or false.*

1. The British love their land.
2. There won't always be an England.
3. There are cottages in the countryside.

4. Britons are not the British.
5. England doesn't have to be free.

#### **Задания послетекстового этапа:**

*Exercise 7. Answer the questions.*

- 1) What are the British?
- 2) What can you say about the image of the country?
- 3) Do you think the British love their country? Why?

Финальной составляющей опытно-экспериментальной послужило анкетирование учащихся и выполнение ими контрольного тестирования. Полученные результаты показали положительную динамику роста уровня сформированности лексических навыков.

В заключении отметим, что аутентичный песенный материал может рассматриваться в качестве полифункционального ресурса, имеющего большой лингводидактический потенциал. Для достижения наибольшей результативности использования песен, данный материал следует обоснованно и оправданно встраивать в канву тематического планирования, отвечая текущим задачам образовательного процесса по иностранным языкам.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2010. 446 с.
2. Вахрушева И.В., Шимичев А.С. Использование компьютерных тренажеров в обучении лексической стороне иноязычной речи учащихся средней школы // Обучение, тестирование и оценка: сб. научн. статей. Н. Новгород: НГЛУ, 2022. С. 34-37.
3. Гудкова Л.В., Прохорова Н.Н. Использование онлайн-инструментов Quizlet и Wordwall для формирования иноязычной лексической компетенции студентов-бакалавров // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. С. 3.
4. Жукова Т.А., Черных Я.В. Мультипотенциальность и перспективы ее развития на уроках английского языка // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С.6.
5. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Использование песенного материала для формирования лексических навыков на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-10. С. 129-135.
6. Пассов И.Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
7. Шимичев А.С. Формирование межкультурной компетенции младших школьников при обучении иноязычному аудированию // Этническая культура. 2020. № 2(3). С. 83-87.
8. Шимичев А.С., Моргун В.А. Технология работы с песенным материалом на уроках итальянского языка в старшей школе // Профессиональные компетенции современного учителя иностранных языков (Саломатовские чтения): сб. научн. статей. Н. Новгород: НГЛУ, 2022. С. 303-308.
9. Ярыгин Я. С. Изучение английского по Стивену Крашену // Englishme.io. 2019. URL: <https://englishme.io/blog/2019/01/izuchenie-anglijskogo-po-stivenukrashenu/> (дата обращения: 21.01.2023).
10. Eken Denis Kurtoglu. Ideas for Using Songs in the English Language Classroom // English Teaching FORUM. 1996. Vol. 34(1). P. 46.
11. Kuśnierek A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students // World Scientific News. 2016. P. 1-55.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**А. В. Ворохобов**

Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия,  
г. Н.Новгород

**Аннотация.** В статье исследуется взаимосвязь межкультурной и коммуникативной компетенций в процессе обучения иностранному языку. Показывается, что данные компетенции являются взаимообусловленными. Благодаря межкультурному подходу, который подготавливает пользователя нового языка к функционированию в реальности нового сообщества, обучение иностранным языкам приобретает особое измерение. Язык перестает быть просто обучением лексике и грамматическим конструкциям, становясь орудием для широко понимаемой коммуникации и средством для анализа мира, структуры которого состоят из культурно установленных и упорядоченных форм и категорий.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, лингводидактика.

## CROSS-CULTURAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**A. V. Vorokhobov**

Privolzhsky branch of the Russian State University of Justice,  
Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article examines the relationship between cross-cultural and communicative competences in the process of teaching a foreign language. It is shown that these competencies are interdependent. Through a cross-cultural approach that prepares the user of a new language to function in the reality of a new community, teaching foreign languages takes on a special dimension. Language ceases to be just a learning of vocabulary and grammatical constructions, becoming a tool for broadly understood communication and a means for analyzing the world, the structures of which consist of culturally established and ordered forms and categories.

**Keywords:** cross-cultural competence, communicative competence, intercultural communication, linguodidactics.

Человеческий мир – это языковое пространство. Язык по своей природе социален – это продукт конкретной общности, которая передает его из поколения в поколение и постоянно его формирует. Язык включает в себя содержание культуры его носителей, опыт и мудрость прошлых поколений, а также стереотипы, относящиеся к различным ситуациям и социальным группам [1, 80-82; 2, 54-55]. Язык выполняет ряд функций в жизни человека. С помощью системы языковых символов можно выражать мысли, взгляды, идеи и т. д. Язык также обеспечивает получение знаний об окружающем мире (познавательная функция). Это инструмент установления и создания межличностных отношений и разделения социальных ролей (социальная

функция). С помощью языка можно выражать эмоции как в быту, так и на творческом уровне (экспрессивная функция). Поэтому изучение иностранного языка позволяет узнать о способе мышления и восприятия мира его носителей [3; 4; 5].

Целью данной статьи является выяснение соотношения межкультурной и коммуникативной компетенций в процессе обучения иностранному языку.

Под коммуникативным подходом в обучении иностранному языку понимается овладение обучающимся навыками эффективного общения (использования языка) способом, адекватным ситуации (соответствующим статусу собеседников, цели, намерениям, условиям общения и т.д.). При таком подходе язык перестает быть предметом изучения и становится средством общения. Принятие такого предположения приводит к отходу от структурного обучения языку в пользу обучения на основе коммуникативных ситуаций и реализации языковых задач с использованием аутентичных или близких к аутентичным языковым материалам [8].

Это не означает, что овладение определенной совокупностью знаний. Связанных с грамматической правильностью, является излишним. Изучение и преподавание языка должно заключаться в постепенном и одновременном усвоении и совершенствовании всех его систем: фонологической, морфологической, лексической, семантической и синтаксической, находящихся во взаимной функциональной связи, чтобы обучаемый свободно и правильно использовал язык в устной и письменной речи для реализации коммуникативных намерений).

В связи с принятием коммуникативно-прагматического взгляда на обучение и преподавание происходит трансформация значения термина «правильность». Его семантика обогащается показателями адекватности коммуникативной ситуации, а также операторами и предикторами эффективности, характеризующими языковое поведение.

Согласно такому подходу, учащийся не достигнет коммуникативной компетентности, если сначала не получит полного представления об инструменте и материале, находящемся в его распоряжении, пока не узнает о системе и компонентах языка с точки зрения их функциональности. При этом эффективное общение – это больше, чем вопрос владения языком, это также приобретение способности взаимодействовать с представителями разных культур и народов, а также развитие понимания и уважения к другим культурам. Содействие межкультурному общению является целью обучения иностранному языку, на что делается акцент в предметной методологии.

Межкультурный подход к обучению иностранным языкам обусловлен глобализационными процессами, формированием мультикультурных обществ и усилившимися миграционными тенденциями. Этот подход выдвинул на первый план так называемую межкультурную компетенцию, понимаемую как способность общения в поликультурной среде и способность выстраивания мостов взаимопонимания между культурами.

На практике это означает, что учащиеся осознают, что существует тесная связь между языком и культурой, в которой этот язык сформировался, поскольку она отражает специфический способ восприятия себя и мира представителями данной культуры. С другой стороны, следует учитывать влияние культуры людей, не являющихся носителями языка на ход общения на иностранном языке. С появлением коммуникативного и межкультурного подхода в обучении иностранному языку особое внимание стало уделяться передаче реальности целевой культуры. Подчеркивание важности элементов культуры в обучении иностранному языку является одним из проявлений модификации коммуникативного подхода в лингводидактике.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция в настоящее время становится конечной целью обучения новому языку в межкультурном подходе. Ее важным аспектом является способность критически мыслить, анализировать тексты и самовыражаться.

С точки зрения межкультурной коммуникации важнейшей целью языкового образования является поддержка развития личностью чувства собственной идентичности посредством знакомства с богатством других языков и культур. Таким образом, межкультурные навыки предполагают осознание связи между своей и чужой культурой, культурную чуткость и правильный выбор коммуникативных стратегий и их надлежащее использование в контакте с представителями других культур, посредничество между собственной культурой и чужой культурой и разрешение межкультурных недоразумений и вытекающих из них конфликтных ситуаций, стремление преодолевать стереотипы [6].

Межкультурная компетенция представляет собой комплекс аналитических и стратегических навыков в коммуникации с представителями других культур. Это способствует лучшему пониманию не только чужой культуры, но и своей собственной, поскольку изучение иностранного языка также играет важную роль в формировании собственной культурной идентичности. Без знания родной культуры и осознания собственной культурной идентичности, позволяющей обращаться к собственному опыту, о межкультурной компетентности говорить проблематично [7].

Появление межкультурного подхода придало лингводидактике новое измерение. Межкультурная коммуникативная компетенция, предполагающая тесную связь языка и культуры, ставит действительность и культуру на важное место в процессе обучения иностранному языку. Через знание других культур и культурно обусловленных форм поведения, через их непредвзятый анализ, межкультурная компетенция обеспечивает сенсбилизацию к культурно обусловленной инаковости, а также изменение существующих установок и тем самым расширяет возможности интерпретации и действия индивида. Поэтому все языковые мероприятия должны интегрировать культуру и ее реалии с преподаванием самого языка. Язык, являясь средством выражения культуры, обнаруживает ее во всех действиях, сопровождающих установление и поддержание коммуникации.

### Список литературы

1. Ашурова Т.М. Место лингвострановедения в современной лингводидактике // Вестник Педагогического университета. 2020. № 4(87). С. 80-88.
2. Бирагова Ф., Засеева Г. Лингводидактический потенциал народной сказки // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. № 53-3. С. 54-59.
3. Вороховов А.В. История и методология образования и воспитания в Библии // Дамаскин: журнал Нижегородской духовной семинарии. 2014. № 1(26). С. 8-13.
4. Вороховов А.В. Философско-антропологический анализ эссенциальной структуры человеческого бытия в творчестве Пауля Тиллиха // Философия и культура. 2017. № 10. С. 87-96.
5. Вороховов А.В. Хамартиологическая концепция Карла Барта // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2016. Т. 17, № 4. С. 68-74.
6. Карпович С.Д., Башмакова И.С. Межкультурная коммуникация в аспекте обучения иностранным языкам // Молодежный вестник ИрГТУ. 2016. № 4. С. 15.
7. Самойлова Т.А., Лаврентьева А.А. К вопросу об исследовании коммуникативной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции в отечественной лингвистике и лингводидактике // Вопросы педагогики. 2021. № 1-2. С. 222-226.
8. Mukusheva G.R., Kolesnikova G.B. A View to the Formation of Foreign Communicative Competences as a Modern Tendency in Teaching Professionally Oriented Foreign Language // Филологический аспект. 2020. № S1(4). С. 40-47.

УДК 372.881.1

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

**О. Н. Гич**

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость выделения теории и методики преподавания языка международного общения в отдельное лингводидактическое направление. Автор рассматривает изменившуюся языковую ситуацию в мире, современный социокультурный и политический контекст, описывает и сопоставляет основные лингводидактические концепции в отечественной и зарубежной лингводидактике. На основе проведенного анализа разрабатываются базовые положения новой лингводидактической дисциплины с учетом локального контекста.

**Ключевые слова:** язык международного общения, иностранный язык, родной язык, английский язык, лингводидактика, носитель языка, межкультурная коммуникация.

## INTERNATIONAL LANGUAGE TEACHING AS A NEW DIRECTION IN APPLIED LINGUISTICS

**O. N. Gich**

Far Eastern Federal University, Vladivostok

**Abstract.** The article considers International Language Teaching as a new direction in applied linguistics. The author describes the current language situation in the world, the modern

sociocultural and political context, the main linguodidactical models in domestic and foreign applied linguistics and compares them. The analysis carried out helps to form and substantiate the foundations of International Language Teaching and adapt it to the local context.

**Keywords:** international language, foreign language, native language, English, applied linguistics, native speaker, intercultural communication.

В отечественной лингводидактике преподавание языков традиционно делится на два направления: преподавание родного языка и преподавание иностранных языков. Каждое направление обладает собственными концептуальными основаниями, на которых строится вся система обучения конкретному языку. Это базовое разветвление интуитивно понимается большинством участников научного и профессионального лингводидактического дискурса и, на первый взгляд, абсолютно очевидно и не требует дополнительного осмысления.

Несмотря на различия в толкованиях понятия *родной язык* [17], любой учитель с легкостью сможет отличить план урока родного языка от плана урока иностранного языка. Преподавание языка как родного предполагает, что учащийся – это носитель изучаемого языка, а значит 1. овладел устной формой языка в детстве без специального обучения через языковую среду [21] 2. мыслит на языке без дополнительного самоконтроля [20] 3. самоидентифицируется как часть определенного сообщества, объединенного общим культурным кодом [13]. Дальнейшая система обучения выстраивается на основании этих положений, то есть постановка цели обучения родному языку, применение стратегий, подходов и методик обучения определяются данными факторами.

Преподавание иностранного языка также направлено на носителя изучаемого языка. Базовой идеей является необходимость ориентации на носителя целевого языка и культуры как на эталон для достижения цели обучения – формирования коммуникативной компетенции. Высокий уровень овладения иностранным языком подразумевает как владение языковыми нормами, так и обширные знания о культуре страны изучаемого языка, то есть максимальное приближение к уровню носителя языка [9].

Как мы видим, данное базовое лингводидактическое ветвление основывается на направленности процесса овладения языком. Если язык осваивается интуитивно («путь снизу» по Л. С. Выготскому [11]), то он преподается как родной язык и описывается теорией и методикой преподавания родного языка, а если язык осваивается сознательно, то процесс обучения ему является объектом теории и методики преподавания иностранных языков. Однако данный критерий не единственный, на котором можно построить таксономию лингводидактических дисциплин.

Дихотомия «родной язык – иностранный язык» предоставляет, с некоторыми допущениями, достаточные концептуальные основания для преподавания большинства языков, но не английского языка. Ключевым термином, связанным с критерием пути освоения, является *носитель языка*. Легко прослеживается связь следующих компонентов: интуитивность освоения

-> носитель языка -> преподавание языка как родного и, соответственно, осознанность освоения -> неноситель языка -> преподавание языка как иностранного, однако для английского языка в современном социокультурном контексте концепт *носитель языка* является проблемным полем.

Все основные критерии, традиционно определяющие, кого считать носителем языка, могут быть подвергнуты критике в отношении английского языка. Если говорить о преподавании английского как родного языка<sup>3</sup> (о преподавании английского внутри англоязычных стран), то обращение к концепту *носитель языка* невозможно из-за большого процента билингов. Каждый пятый взрослый в США – билингв, в Великобритании этот показатель еще выше – треть взрослого населения [1]. Проблематика дискурса о языковом образовании внутри англоязычных стран Внутреннего круга по Б. Качру сфокусирована не на развитии речи тех, кто владеет английским языком с детства, а на обучении языку и ассимиляции детей из семей этнических меньшинств, взрослых эмигрантов и иностранных студентов [19]. Термины «родной язык/native language/mother tongue», «носитель языка/native speaker» считаются неполиткорректными и заменяются терминами «первый язык/first language», «второй язык/second language», «дополнительный язык/auxiliary language», «пользователь языка/language user» [5]. Билингв может иметь развитую коммуникативную компетенцию, неотличимую от монолингва, но при этом не соответствовать критериям, определяющим носителя языка, так как совмещал и интуитивный и осознанный путь овладения, может мыслить не только на английском языке и считать себя частью своего этнического меньшинства.

При преподавании английского как иностранного концепт *носитель языка* также содержит в себе поле для дискуссии. Английский язык плюрицентричен, и на данный момент вернее говорить об английских языках, а не о едином английском языке. Варианты английского языка осуществляют центробежное движение, с течением времени в них появляется все больше инноваций, а шансы на образование единого общемирового ядра уменьшаются. Соответственно, при преподавании английского как иностранного встает вопрос о том, кто является ориентиром и каким языковым и культурным нормам обучать.

В англоязычном научном лингводидактическом дискурсе обсуждение роли и места носителя языка в преподавании английского языка как иностранного началось еще в конце 70-х годов XX века [12]. К концу XX века были предложены несколько новых лингводидактических концепций, а в основу нового базового лингводидактического ветвления лег критерий функции английского языка: 1. официальный язык общения внутри страны 2. язык международного общения.

На современном этапе англоязычное научное и профессиональное сообщество не выработало общих концептуальных оснований каждого

---

<sup>3</sup> Необходимо отметить, что данный термин практически не употребляется в современном англоязычном лингводидактическом дискурсе, более распространенным является термин английский как первый язык (English as a first language, L1)



направления, и англоязычный лингводидактический дискурс характеризуется многообразием идей. При одинаковом понимании функции языка авторы могут приходиться к противоположным умозаключениям. Например, понимая необходимость обучения английскому языку детей эмигрантов в общеобразовательных школах в США, сторонники преподавания английского как второго (English as a Second language/English for speakers of other languages, ESL/ESOL) сосредоточены на ассимиляции учеников и их овладении английским языком так быстро, как это возможно, что исключает обращение к их родному языку и культуре [3]. Сторонники же транслингвального подхода, напротив, указывают на необходимость сочетания и даже смешения родного языка и культуры с английским языком и местной культурой и настаивают на бережном отношении к национальной идентичности учащегося для более мягкой адаптации [8].

В моделях преподавания английского языка как международного также нет единства. Преследуя одну цель – эффективную межкультурную коммуникацию – авторы предлагают разные стратегии ее достижения. Л. Смит и его последователи предлагают использовать английский язык для передачи своей культуры и изучения других культур, предполагая, что каждое сообщество может использовать свой вариант английского языка для выражения культурного кода. М. Модино, Р. Квирк, Т. МакАртур пытаются описать, либо искусственно создать ядро английского языка, основанное на общностях разных вариантов, и универсальную культуру общения на английском языке [4, 6, 7]. Дж. Дженкинс предлагает обращать внимание только на те компоненты английского языка, которые могут помешать межкультурному взаимодействию людей разных неанглоязычных культур [2].

Русскоязычный лингводидактический дискурс не имеет вышеуказанной проблематики, связанной с концептом носитель языка, и комфортно функционирует в дихотомии «родной язык – иностранный язык», относя преподавание английского к иностранным языкам. В рамках российского социокультурного контекста дискуссия о билингвизме строится вокруг иных вопросов, и часто не связана с английским языком, а ориентация на носителя в преподавании иностранного языка решается через обращение к бицентрической лингводидактической модели, где опора идет на образованных носителей британского и американского варианта английского языка. Однако в современных реалиях подобное решение становится все более сомнительным.

Обращение к носителям британского и американского вариантов английского языка влечет за собой фокусировку на этих культурах и рассмотрение представителей этих культур как основных потенциальных собеседников. В современной языковой ситуации подобная лингводидактическая модель является ограничивающей, так как не дает учащимся полноценных знаний о мировых культурах, не тренирует взаимодействие с носителями других вариантов английского языка и не развивает навыки межкультурного общения.

К изменениям в языковой образовательной политике подталкивает и современная социополитическая ситуация в России. Тесная связь английского языка и британо-американской культуры в современных политических обстоятельствах дает негативный эффект: в Государственной Думе обсуждается запрет использования английского языка и латиницы в коммерческих материалах, вынесено предложение о составлении специального словаря для чиновников [14], где варваризмы<sup>4</sup> будут заменены русскоязычными эквивалентами [16]. Экономический фактор также содействует переориентации на плюрицентрическую модель преподавания английского языка, так как отношения с западными странами ухудшаются, а поворот к Азии ускоряется [15].

В русскоязычном лингводидактическом дискурсе идея о преподавании английского как международного языка не нова. Прошина З. Г. рассматривает цели и задачи, которые ставятся при изучении английского языка как международного, и принципы, на которых базируется эта концепция [18]. Целью обучения становится межкультурная коммуникация, а не имитация носителей языка и принятие культурных ценностей страны изучаемого языка. Учащиеся должны осознавать свои лингвокультурные особенности и адаптироваться к особенностям речи и культуры коммуникантов. Основопологающим является принцип функциональности.

На данный момент языком международного общения в полной мере можно считать только английский, однако это не первый случай в истории человечества появления международного языка. Можно полагать, что в дальнейшем появятся другие языки, несущие функции языка международного общения. В связи с этим, имеет смысл разработать принципы не только честной теории и методики преподавания языка как международного (английский), но и общей теории и методики преподавания языка международного общения (ЯМО).

Безусловно, целью обучения должна являться эффективная межкультурная коммуникация, то есть в процессе обучения должна формироваться социокультурная компетенция. Однако эта компетенция не единственная и пути формирования лингвистической, речевой, коммуникативной, прагматической, дискурсивной компетенции также будут отличаться от описываемых теорией и методикой преподавания языка как иностранного.

Преподавание знания о системе изучаемого языка не является первичным при обучении на начальных и средних уровнях, но при преподавании языка международного общения необходимо поднять осведомленность учащегося о существующих языковых вариациях, которые будут возникать при функционировании любого языка как международного.

Традиционно центральной задачей при преподавании неродного языка ставится формирование навыков и умений. Проблемным полем в случае

---

<sup>4</sup> В современном русском языке большинство варваризмов имеют англоязычное происхождение [10]

преподавании ЯМО является вопрос о норме. В отличие от преподавания языка как иностранного, в преподавании ЯМО не может существовать опора на носителя этого языка, так как это прочно связывает изучаемый язык и культуру конкретной страны. Существование общемировой нормы, в случае с английским языком является мифом, поэтому возможно предположение о том, что центристские тенденции не свойственны ЯМО и мировой стандарт невозможен. Решением может быть локальный стандарт. Любой ЯМО не становится им внезапно и, скорее всего, имеет давнюю традицию преподавания как иностранного, таким образом, в локальном варианте ЯМО существует достаточное количество высококомпетентных пользователей. Именно человек одной культуры с учащимся, добившийся успехов в овладении ЯМО и межкультурной коммуникации на нем, должен служить моделью обучения.

Для формирования других видов компетенций необходимо ознакомление с продуктом речевой деятельности разноуровневых пользователей языка из других стран. Именно многообразие аутентичных текстов позволит учащемуся ознакомиться с различными коммуникативными стратегиями, специфическими лингвокультурными концептами, научиться избегать коммуникативных неудач в межкультурном общении и презентовать свою культуру доступным для собеседника образом.

Современная языковая ситуация влияет на языковое образование. Традиционная дихотомия «родной язык – иностранный язык» более не является всеобъемлющей и уступает свое место триаде «родной язык – иностранный язык – язык международного общения», что начинает находить отражение в лингводидактике. В русскоязычном лингводидактическом дискурсе уже рассматривались идеи о преподавании английского языка как международного, но не было выработано общей теории и методики преподавания языка международного общения. Частная же теория и методика преподавания английского языка как международного, в основном, рассматривается с точки зрения ее применения в мировой практике, а не в специфике российского контекста. Таким образом, фундаментальный сдвиг в разветвлении лингводидактических направлений еще требует дальнейшего изучения и обсуждения научным и профессиональным сообществом.

#### Список литературы

1. Gration E. Bilingualism in 2022: US, UK & Global Statistics URL: <https://preply.com/en/blog/bilingualism-statistics/#:~:text=According%20to%20the%20U.S.%20Census,1%20in%20every%20%20adults> (дата обращения: 13.01.2023).
2. Jenkins J. Teaching Pronunciation for English as a Lingua Franca: A Sociopolitical Perspective // The globalisation of English and the English language classroom. 2005. P. 145-158.
3. Kim Y.K., Hutchison L.A., Winsler A. Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion // Educational Review. 2013. No. 67(2). Pp. 236-252.
4. McArthur T. The English languages? // English Today. 1987. No. 3(03), 9. Pp. 9-13.
5. Medgyes P. Native Speaker // The Routledge Encyclopedia of Language teaching and Learning / M. Byram & C. Brumfit et al. (eds.). New York: Routledge, 2000. Pp. 436-438.

6. Modiano M. Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca // English Today. 1999. No. 15(04). Pp. 3-13.
7. Quirk R. International communication and the concept of nuclear English // English for International Communication / edited by C. Brumfit. Oxford: Pergamon Press, 1982. P. 15-28.
8. Tai K.W.H., Wong C. Empowering Students Through the Construction of a Translanguaging Space in an English as a First Language Classroom // Applied Linguistics. 2022. URL: <https://academic.oup.com/applij/advance-article/doi/10.1093/applin/amac069/6966483> (accessed: 14.01.2023)
9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
10. Босько В. П., Захарова Ю. Г. Варваризмы в языке Интернета // Studia Humanitatis. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/varvarizmy-v-yazyke-interneta> (дата обращения: 12.01.2023).
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2000. 362 с.
12. Гич О.Н. Концепты NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА в англоязычном и русскоязычном лингводидактическом научном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Мытищи, 2020. 23 с.
13. Гогешвили Я.С. Избранные педагогические сочинения. Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1954. 295 с.
14. Демченко Н.И. В Госдуме предложили запретить вывески на иностранных языках URL: <https://www.rbc.ru/politics/10/06/2022/62a2e6379a7947d7cf104104> (дата обращения: 14.01.2023).
15. Лукин А.В. Поворот России к Азии: миф или реальность? URL: <https://mgimo.ru/about/news/experts/povorot-rossii-k-azii-mif-ili-realnost/> (дата обращения: 14.01.2023).
16. Полякова В.Д. Госдуме предложили запретить чиновникам использовать иностранные слова URL: <https://www.rbc.ru/society/26/10/2022/635965f89a79474c793c344b> (дата обращения: 14.01.2023).
17. Попов Д.В. Понятия «язык» «родной язык» в европейской лингвистической традиции // Иностранная филология: язык, литература, образование. 2021. № 3 (80). С. 52-61.
18. Прошина З.Г. Eil или EFL? Изменение буквы, или новая концепция языкового образования? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №4. С. 186-171.
19. Прошина З.Г. Лингвоконтактология: статус, проблемы, перспективы // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2005. Т. 1, № 5. С. 124-128.
20. Снитко Е.С., Маймакова А.Д. Понятие родного языка и его интерпретация в современной лингвистике // Вестник факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры. 2001. № 3. С. 3-10.
21. Толковый словарь русского языка: в 4-х томах / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935.

УДК 811.411.16+347.78.034 + 372.811.1

## **ОСОБЕННОСТИ ИВРИТА КАК ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА СТУДЕНТАМ- ФИЛОЛОГАМ**

**И. Б. Григорян**

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, г. Москва

**Аннотация.** Работа посвящена исследованию теоретических и практических аспектов преподавания художественного перевода в языковой паре иврит – русский язык студентам-филологам, для которых иврит является первым иностранным языком. В статье упоминаются

современные методы и подходы в преподавании художественного перевода. Выделяются ключевые моменты рабочего процесса, приводятся возможности для параллельного изучения иностранного языка в рамках преподавания перевода. В работе также упоминается использование метода взаимного рецензирования (peer review), как способа отработки и оценивания профессиональных переводческих компетенций.

**Ключевые слова:** перевод, художественный перевод, профессиональные компетенции, взаимное рецензирование, преподавание иврита.

## **HEBREW AS L1 FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING LITERARY TRANSLATION TO STUDENTS OF LANGUGAE AND LITERATURE**

**I. B. Grigorian**

Kosygin Russian State University, Moscow

**Abstract.** The paper considers the research of theoretical and practical aspects of teaching literary translation from Hebrew to Russian to the students of language and literature whose L1 is Hebrew. The article also mentions modern methods and approaches to teaching literary translation. Key aspects of working process are highlighted. The author notices the opportunities for the parallel learning and teaching of foreign language in the course of teaching translation. The article touches the point of using peer review approach as a way of forming, training and evaluating professional translator skills and competencies.

**Keywords:** translation, literary translation, professional skills and competencies, peer review, teaching Hebrew.

Преподавание «Практического курса перевода (язык иврит)» студентам-филологам относится к части, формируемой участниками образовательных отношений, и не является обязательной к освоению студентами 3-го курса весеннего семестра. Основные компетенции у обучающихся бакалавриата по направлению обучения «Филология» на данном этапе обучения уже сформированы, а названная дисциплина позволяет получить навыки в переводе текстов разных жанров и стилей, т.к. согласно ФГОС ВО одной из сфер профессиональной деятельности, в которой выпускник может осуществлять профессиональную деятельность, является устный и письменный перевод.

Несмотря на то, что название дисциплины предполагает преподавание общих практических навыков и знаний перевода с иврита на русский язык, не концентрируясь на теории, фактически обучающиеся знакомятся с особенностями перевода текстов разных стилей, от научного, официально-делового и публицистического до произведений современной израильской литературы. При этом художественному переводу в рамках дисциплины уделяется половина аудиторных часов по причине объема текстов и сложности переводческих задач.

Основная же задача преподавателя художественного перевода – выбрать подходы и методы преподавания переводоведческих дисциплин, которые позволили бы грамотно сформировать профессиональные переводческие компетенции. Переводческие компетенции можно разделить на две части – базовую и прагматическую [2]. Базовая часть включает в себя элементы,

которые встречаются во всех видах переводов. Прагматическая часть подразделяется на специальную и специфическую. Под специфическими элементами подразумевается владение определенными видами перевода, под специальными – возможности переводчика справляться с определенной темой и жанром.

Выделяют следующие подходы в преподавании переводческих дисциплин, а именно, художественного перевода: культурологический, лингвистический, деятельностный, социокультурный, дискурсивный, текстовый, когнитивно-коммуникативный и три основных метода – метод когнитивного картирования, поисковый и логический [1].

Для преподавания художественного перевода с иврита в рамках указанной дисциплины в основном используются лингвистический, деятельностный и когнитивно-коммуникативный подходы. Лингвистический подход предлагает тщательно анализировать текст оригинала и текст перевода на соответствия, что в свою очередь позволяет применить полученные знания изучаемого языка в полной мере. Деятельностный подход помогает постепенно сформировать профессиональные переводческие компетенции как результат поэтапного решения профессиональных задач. Когнитивно-коммуникативный подход позволяет усвоить знания и сведения как профессионального, так и страноведческого и культурно-эстетического характера. В рамках обучения используются логический и поисковый методы.

Еще одним способом преподавания перевода художественных текстов является сопоставление текстов [3]. Метод сопоставления лежит в основе лингвистического. Обучение переводу при использовании данного метода проходит в том числе с применением лингвистических корпусов текстов – параллельного (переводческого) и сопоставимого. Параллельный корпус предполагает наличие разметки, которая часто производится автоматически. Для этого необходимо, чтобы предложение на языке оригинала соответствовало своему эквиваленту на языке перевода. Наиболее эффективен для получения необходимых переводческих навыков и компетенций сопоставимый корпус текстов, в который обычно входят тексты на одном языке. Один из текстов состоит из оригинальных предложений, другой – из переводных.

Для задач преподавания художественного перевода с европейских языков на русский сопоставимые и параллельные корпуса обычно часто и эффективно используются. Проблема с современным ивритом заключается в том, что данный метод не может быть в полной мере применен на практике, поскольку отсутствуют хорошие размеченные лингвистические корпуса, не говоря уже о параллельных и сопоставимых. Другой особенностью иврита, вызывающей трудности у обучающихся при овладении навыками художественного перевода, является наличие большого количества омонимичных форм. Это также одна из причин, по которой корпуса иврита плохо разработаны для использования в дидактических целях. Что касается не лингвистических особенностей, влияющих на качество перевода, являются культурологические и

страноведческие аспекты текстов на языке. В частности, в своей статье [4] Шпирко И. Н. говорит о специфике перевода топонимов и антропонимов с иврита на русский язык.

На подготовительном предпереводческом этапе во избежание ошибок и в качестве профилактики возникновения трудностей должны прорабатывать подобные ситуации в группе под руководством преподавателя. Обучающийся на этапе анализа решает следующие задачи: знакомится с авторами произведений, узнает детали их биографии; проводит лингвокультурологический анализ текста при этом выполняется подробный морфологический и синтаксический анализ форм и конструкций. Таким образом выявляются все пробелы у обучающихся в иврите и одновременно с этим происходит заполнение недостающих знаний и отработка новых грамматических конструкций.

Отработка грамматических знаний в рамках обучения художественному переводу является неотъемлемой частью процесса. Также решаются профессиональные переводческие задачи и отрабатываются профессиональные компетенции.

Для формирования, отработки и оценивания профессиональных переводческих компетенций и навыков используется метод взаимного оценивания (peer review) текстов, полученных в результате перевода на русский язык. Процесс взаимного оценивания происходит анонимно.

Опрос, проведенный среди группы обучающихся художественному переводу студентов-филологов, показал, что 40 % отдадут предпочтение отработке грамматических знаний и навыков, полученных на первых трех годах обучения по языку иврит, а остальные 60 % высказались за использование метода взаимного рецензирования. Однако полученные результаты пока нельзя использовать для того, чтобы делать какие-либо серьезные выводы по исследуемой теме по причине очень малой выборки. Тем не менее стоит признать, что данный метод привносит свою динамику и определенно будет полезен не только для переводов художественных текстов, а также и текстов других жанров и стилей и в других языковых парах.

#### Список литературы

1. Бойко С.А., Гураль С.К. Основные подходы, методы и принципы обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. Т. 11, № 1. С. 61-75.
2. Загорак А.К. некоторым дидактическим аспектам преподавания перевода художественного текста // Проблемы современного образования. 2020. №5. С. 180-188.
3. Ломаковская А.В. Сопоставительный анализ как метод обучения переводу текстов художественной литературы // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы V Международной научной конференции / под общей редакцией С.В. Беспаловой. 2020. С. 283-285.
4. Шпирко И.Н. К проблеме перевода на русский язык ивритских топонимов и антропонимов // Язык иврит: исследование и преподавание: материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике / общ. ред.: А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик. 2002. С. 101-112. (Библиотека преподавателя и студента).

## УНИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**А. П. Гулов**

Московский государственный институт международных отношений МИД  
России, г. Москва

**Аннотация.** Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку является важным интеллектуальным состязанием, призванным развивать творческие способности учащихся в рамках обучения в общеобразовательных учреждениях. Содержание заданий направлено на выявление талантливых и одаренных детей, с целью построения их дальнейшей образовательной траектории с прицелом на научно-исследовательскую деятельность в высшей школе. Олимпиада проводится при патронаже Министерства просвещения РФ, поэтому все школьники имеют равные права на участие в данном проекте. Тем не менее в различных субъектах встречаются разночтения базовых принципов как при составлении заданий муниципального и школьного этапов, так и при их организации их проведения. В нашей статье мы анализируем документы Центральной предметно-методической комиссии, а также опубликованные задания и методические рекомендации прошлых лет, с целью выявить общие черты. Школьные предметные олимпиады являются важным компонентом системы оценки качества образования как внутри субъекта федерации, так и на федеральном уровне. Образовательные учреждения конкурируют между собой, набирая баллы в рейтинге лучших школ муниципалитета и региона. Одновременно с этим, все регионы РФ борются за право считаться олимпиадными центрами с традициями воспитания и обучения победителей олимпиад по различным предметам. В рамках нашего исследования мы изучаем опыт проведения и организации всероссийской олимпиады по английскому языку в различных регионах, а именно – принципы создания заданий и отбора их содержания, процедуры проведения конкурсных туров, а также работу экспертов жюри. Целью нашего исследования является определение минусов существующей системы, и выработка определенных рекомендаций для ее структуризации и унификации.

**Ключевые слова:** олимпиада школьников, языковое тестирование, подготовка к олимпиаде, критерии оценивания, одаренные дети.

## UNIFICATION OF APPROACHES TO THE ORGANISATION AND CONDUCT OF THE OLYMPIAD IN ENGLISH

**A. P. Gulov**

Moscow State Institute of International Relations  
of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow

**Abstract.** The All-Russian Olympiad of schoolchildren in English is an important intellectual competition designed to develop the creative abilities of students in the framework of educational process. The content of the tasks is aimed at identifying talented and gifted children in order to build their further educational trajectory with an eye to research activities in higher education. The Olympiads are held under the patronage of the Ministry of Education of the Russian Federation, so all schoolchildren have equal rights to participate in this project. Nevertheless, in various regions there are discrepancies in the basic principles both when developing tasks of the municipal and



school stages, and when organizing them. In our article, we analyze the documents of the Central Methodological Commission, as well as published tasks and methodological recommendations of past years, in order to identify common features. School subject Olympiads are an important component of the system for assessing the quality of education both within the subject of the federation and at the federal level. Educational institutions compete with each other, gaining points in the ranking of the best schools in the municipality and the region. At the same time, all regions of the Russian Federation are fighting for the right to be considered Olympiad centers with the traditions of educating and training the winners in various subjects. As part of our research, we study the experience of holding and organizing the All-Russian Olympiad in English in various regions, namely, the principles of creating tasks and selecting their content, the procedures for conducting competitive rounds, as well as the work of jury experts. The purpose of our study is to determine the disadvantages of the existing system, and to develop certain recommendations for its structuring and unification.

**Keywords:** Olympiad exam, language assessment, Olympiad preparation, assessment criteria, gifted children.

Внеурочная деятельность в рамках преподавания иностранных языков является важным компонентом организации занятий [5]. Уровень владения английским языком для успешной сдачи государственных экзаменов – В2, в то время как олимпиадные нормативные документы устанавливают минимальную планку в С1 для участия в заключительном этапе. Безусловно, для преодоления данного противоречия в школах создаются условия для дополнительного, более углубленного изучения предмета. Немаловажную роль в олимпиадном курсе играет знакомство с форматом заданий, так как специфика комплектов контрольно-измерительных материалов влияет на успешность школьников.

Вопрос разработки заданий олимпиадных комплектов является актуальным на разных уровнях. Прежде всего, обращает на себя внимание следующий факт: задания муниципального этапа разрабатывают региональные органы управления образованием, руководствуясь при этом Рекомендациями Центральной предметно-методической комиссии [3]. Данные рекомендации носят необязательный характер, и, по сути, никак не контролируют деятельность по разработке заданий. Процедура рецензирования заданий не является обязательной и публичной, не разработаны механизмы проверки структуры олимпиадных заданий на их соответствие утвержденным рекомендациям. Муниципальный этап предстает в весьма хаотичном виде с точки зрения единства стандартов.

Проанализированные нами комплекты с заданиями показывают, что в масштабах всей страны отсутствует единство подходов как к отбору содержания заданий, так и процедуре проведения олимпиады. Например, в рамках проведения муниципального тура 2022-23 учебного в Московской области проводился устный тур, в городе Москва – нет. Рекомендации к составлению заданий оставляют организацию устного тура на усмотрение региональных комиссий. Однако, мы не можем игнорировать возникающее неравенство – во-первых, наличие устного тура достаточно сильно меняет расклад в итоговом протоколе даже внутри одного региона, во-вторых, участие в таком конкурсе служит хорошей практикой перед региональным этапом,

на котором говорение является обязательным структурным компонентом. Напомним, что задания регионального этапа едины для всей страны, как и критерии оценивания. На муниципальном этапе регионы трактуют рекомендации по-своему. Мы понимаем, безусловно, что в масштабах крупных городов с большим количеством участников труднее организовывать устные выступления, так как подобная деятельность требует работы экспертов и технического обеспечения. Однако, мы ведем речь о единстве подходов к проведению конкурса, пусть и путем преодоления организационных трудностей. Напомним, что в ЕГЭ по английскому конкурсу присутствует устная часть, и технически с этим заданием справляются во всех регионах страны. Напомним, что первоочередная функция организатора устного тура – обеспечить запись участников, а не мгновенная проверка и выставление баллов. Эксперты вполне могут оценивать работы дистанционно, без прямого контакта с конкурсантами [6].

Обратимся к письменному конкурсу. Так, в Москве последние несколько лет участникам предлагается написать эссе по цитате. Школьникам необходимо прокомментировать мудрые высказывания известных людей, а также выразить собственное отношение к представленной идее. Центр педагогического мастерства в Москве проводит разъяснительную работу с учителями-экспертами, добиваясь единства подходов к проверке данного письменного жанра. Однако, признавая методическую ценность данного задания и усилия организатора по стандартизации проверки, обратимся к анализу письменных форматов регионального этапа за последние 10 лет – среди них нет эссе. На регионе используются следующие жанры: рассказ, статья, ревью, отчет [2]. При этом в других субъектах РФ комиссии предусмотрительно включают в письменный конкурс именно те виды форматов, которые могут попасться на региональном этапе. Соответственно, участники могут получить дополнительную тренировку в реальных стрессовых условиях, что помогает адаптироваться к уровню стресса и преодолеть волнение и тревогу на следующих этапах олимпиады. Отметим, что некоторые школьники осознанно принимают участие в большом количестве конкурсов и вузовских олимпиад именно для приобретения такого опыта [1,4].

Начиная с регионального этапа, всероссийская олимпиада школьников проводится по единому комплекту заданий для всех субъектов, разработчиком выступает Центральная предметно-методическая комиссия. Тем не менее, в различных регионах проявляются некоторые оригинальные черты, которые оказывают влияние на таблицу итоговых результатов школьников и индивидуальную траекторию их успеха. Прежде всего, речь идет о работе экспертов жюри и трактовке критериев конкурсов устной и письменной речи. Безусловно, принимая во внимание наличие большого количества региональных комиссий, вопросы обучения экспертов стоят остро, и на некоторые вызовы мы получаем достойный ответ. На федеральном уровне проводятся вебинары ЦПМК, разъясняющие основные подходы и принципы организации и проверки олимпиадных туров. Тем не менее, не ведется

полноценной целенаправленной работы, позволяющей выработать единые стандарты. Как правило, для участия в деятельности жюри привлекаются либо вузовские сотрудники, либо эксперты ЕГЭ, тем не менее, не существует единого пула олимпиадных экспертов по всей стране, сплоченных в единый коллектив, пусть и заочно. Дополнительной проблемой является наличие весьма размытых критериев, которые могут различными комиссиями по проверке работ трактоваться индивидуально. Например, долгое время одним из критериев письменной работы являлась креативность участника, при этом совершенно не ясно было, что именно могло позволить считать текст креативным, а не банальным [7]. В устной речи в критериях ничего не говорится о регламенте оценивания, если участник нарушает рамки времени высказывания, например, говорит дольше, чем следует. Соответственно, одни региональные комиссии относятся лояльно и позволяют заканчивать устное высказывание, а другие – обрывают строго по таймеру, не позволяя закончить монолог, что приводит к потере баллов. Есть сложности и с диалогической речью. Так, согласно требованиям карточки, участники должны задавать друг другу вопросы по существу презентации. Однако, как следует поступить школьнику с вопросом, ответ на который априори не содержится в выступлении или в информационном файле, представленном для ознакомления перед выступлением? Дать неполный ответ, отказаться отвечать, дать неконкретный ответ? И, самое главное, как поступить в этом случае эксперту? Критерии оценивания не дают никаких рекомендаций, что приводит к самодеятельности членов жюри, и, в свою очередь, может служить поводом для конфликтов и апелляций. Отметим, что такие случаи учащаются, так как в условиях конкуренции олимпиадники задают на туре каверзные вопросы, в том числе не совсем по существу темы выступления.

В заданиях лексико-грамматического тура регионального этапа Методические рекомендации позволяют экспертным комиссиям расширять ключи, если предлагаемые ответы участника соответствуют всем нормам современного английского языка. Достаточно часто предложенные школьниками варианты оказываются удачными и корректными даже в таких заданиях, как кроссворд и словообразование. Принимаемые в пользу учеников решения становятся частым явлением, но разные комиссии допускают разные варианты ответов, что приводит к разным баллам за одно и то же задание в разных регионах. Напомним, что проходной балл для участия в заключительном этапе является единым по всей стране, и подобные казусы нарушают принцип равенства участников.

Обратимся к практике показа и апелляции работ. В одних регионах данные процедуры проходят онлайн, оставляя участникам запас времени на анализ собственной работы и выставленных баллов. В других показ и апелляцию отделяют несколько часов, при этом участникам запрещено использовать словари и справочники при общении с экспертами. Отметим, что с недавнего времени апелляционные комиссии получили право понижать баллы за работу, что потенциально может привести к конфликтным ситуациям.

Подавая апелляцию, участник рассчитывает на поднятие баллов, на пересмотр работы, надеясь в диалоге с жюри объяснить собственную позицию. Безусловно, мы признаем, что ошибки могут совершаться и в пользу ученика, однако такие ситуации единичны.

Таким образом, мы видим отсутствие единства подходов к разработке заданий и проведению олимпиадных конкурсов в масштабах всей страны, как на муниципальном, так и на региональном уровнях, которые являются самыми массовыми этапами. Соответственно, на наш взгляд, данная ситуация нуждается в переосмыслении и реформировании системы в целом. Мы считаем, что задания муниципального тура должны создаваться по единым стандартам и проходить рецензирование по утвержденным ЦПМК критериям. Мы также предлагаем создать единый пул экспертов, которые проверяют олимпиадные работы, при возможном взаимодействии онлайн. С учетом развития современных информационно-коммуникационных технологий видится возможным и нужным создавать экспертные группы, состоящие из представителей разных регионов, как для унификации подходов, так и для обмена опытом. Важным видится и уточнение критериев, с целью облегчить оценивание созданных школьниками устных и письменных текстов. Предметные олимпиады служат обществу с высокой целью развивать талант и творческие способности у школьников, поэтому представляется важным обеспечить максимальную прозрачность и беспристрастность в процедурах разработки заданий и оценивания работ учащихся.

#### Список литературы

1. Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Повышение мотивации к изучению английского языка через систему олимпиад по переводу // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 12-15.
2. Гулов А.П. Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку: учебно-методическое пособие. Обнинск: Титул, 2022. 108 с.
3. Методические рекомендации по организации и проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2022-2023 уч. г. М., 2022. 93 с. URL: [https://olympmo.ru/news\\_img/docs/2022/vos/sch/metod-rek-sch-mun-2020-2023.pdf](https://olympmo.ru/news_img/docs/2022/vos/sch/metod-rek-sch-mun-2020-2023.pdf) (дата обращения: 09.12.2022).
4. Перминова Л.М., Шарай Н.А., Николаева Л.Н., Калинин О.Г., Магомедова Л.Ф., Шапиро В.З. Социокультурная грамотность школьника: инновационный аспект образовательного стандарта // Инновации в образовании. 2017. № 12. С.77-89.
5. Щербатых Л.Н. Методология, теория и технология формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2017. 588 с.
6. Anwarudin M., Dafik, Ridlo Z.R. The analysis of olympiad student's metacognition skills in solving the national sciences olympiad problem on two-variables linear equation system material // Paper presented at the Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1832(1). doi:10.1088/1742-6596/1832/1/012042.
7. Gulov A.P. Comprehensive Preparation for the English Language Olympiad as Part of Improving the Quality of Language Education in Russia // Professional Discourse & Communication. 2022. Vol. 4, no. 2. Pp. 78-89. DOI: 10.24833/2687-0126-2022-4-2-78-89.

## МЕДИАТЕКСТ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ГОВОРЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**И. В. Домбровская**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**А. В. Еремеева**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Аннотация.** Статья посвящена развитию умения говорения посредством медиаресурсов. Рассматриваются понятия «медiateкст» и «реальное речевое общение». Выявляется обучающий потенциал медиатекстов для развития иноязычной коммуникативной, социокультурной и когнитивной компетенций.

**Ключевые слова:** умение говорения, медиаматериалы, медиатекст.

## MEDIATEXT AS A RESOURCE FOR SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT IN SENIOR STUDENTS

**I. V. Dombrovskaya**

Voronezh State University, Voronezh

**A. V. Eremeeva**

Voronezh State University, Voronezh

**Abstract.** The article looks into the problem of speaking skills development via media materials. Such notions as “mediatext” and “real communication” are outlined. Educational potential of mediatexts for foreign language speaking skills’ development alongside with sociocultural and metasubject competence is discussed.

**Keywords:** speaking skills, media materials, mediatext.

Одним из аспектов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе является обучение говорению. Формирование и развитие умения говорения является одной из самых сложных задач, поскольку говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого, наряду с аудированием, осуществляется устное общение. Данное умение формируется и развивается последовательно и длительно, а целеполагание учителя направлено на достижение результатов, отраженных в ФГОС среднего общего образования. Так, в ФГОС (10-11 кл.) обозначены следующие требования к результатам освоения основной образовательной программы по иностранному языку (базовый уровень):

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение

адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Еще одним из компонентов обучения иностранному языку является подготовка обучающихся к сдаче ЕГЭ. В «Методических материалах для председателей и членов предметных комиссий...» указано: «Устная речь отличается от письменной и имеет свою специфику, которая выражается в организации устного текста, стиле и языковом оформлении, а также в видах и особенностях речевых продуктов. Устная речь всегда обусловлена речевой ситуацией. Конечной целью обучения устной речи является владение учащимися умениями неподготовленной спонтанной речи в рамках тем и ситуаций, предложенных в школьных стандартах и примерных программах. Содержанием говорения является решение коммуникативной задачи, поставленной в задании, в заданном объеме, озвученное в устной форме. Известно, что в качестве продукта говорения выступает речевое высказывание – устный текст, а в качестве единицы говорения – речевое действие. Говорение имеет несколько форм. Обычно выделяют монологическую, диалогическую и полилогическую речь... Задания по говорению в ЕГЭ должны проверять умения говорения на базовом и углубленном/профильном уровне, представляется целесообразным проверять лишь базовые умения диалога, сделав дифференцирующей составляющей данной части экзамена задания, ориентированные на контроль монологических умений, как наиболее важных для потенциального контекста деятельности абитуриентов. Другими словами, заданием высокого уровня сложности должен быть монолог» [5, с.17].

Становится очевидным, что для приближения к целевым показателям в части говорения учителю необходимо решить целый ряд задач, среди которых можно выделить следующие: вызвать потребность сказать что-то (предмет разговора, проблема, текст, ситуация); предоставить обучающимся средства и способы выражения мысли; выстроить методическую цепочку обучения говорению; познакомить со стратегиями выстраивания коммуникации (напр., как инициировать общение, как сменить тему, как уйти от прямого ответа, как завершить диалог и др.).

Результаты ЕГЭ по английскому языку 2022 г. показывают, что «наиболее сложными для участников экзамена остаются задания по грамматике и лексике, а также задания по созданию связных письменных и устных высказываний. Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по английскому языку представлены на рисунке 1» [6, с. 6].

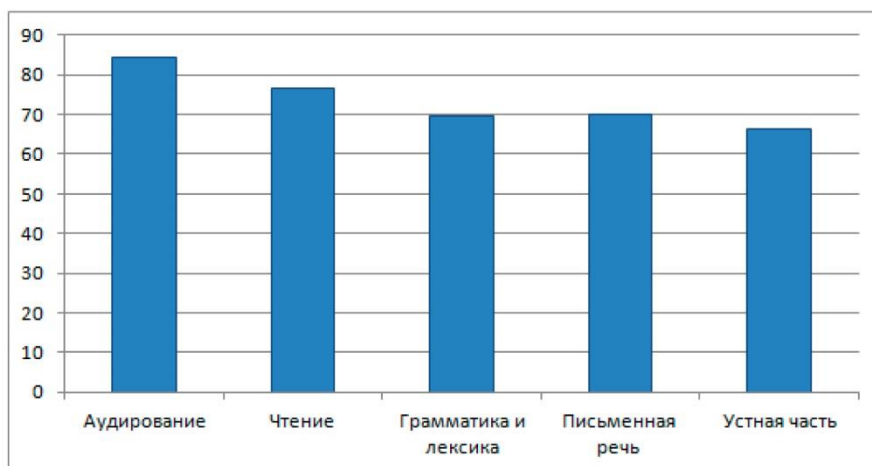


Рисунок 1 – Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по английскому языку

Таким образом, на основании итоговых данных по всем видам речевой деятельности, представленным в ЕГЭ, мы можем сформулировать проблему: существует противоречие между уровнем требований, предъявляемых в части умения говорения, и более низкими (по сравнению с другими умениями) результатами. Выявленная проблема требует поиска решения на нескольких уровнях. Как представляется, одним из путей ее разрешения может стать активное обращение к медиаресурсам.

Известно, что современные подростки являются наиболее активными пользователями медиaprостранства, поэтому обращение к медиатексту будет для них погружением в привычную среду, при этом относительно неожиданную для традиционной школьной обстановки, что может стать мотивирующим фактором.

Обратимся к понятию «медиатекст». Существует целый ряд дефиниций данного термина. Так, по определению Я. Н. Засурского, медиатекст – «новый продукт коммуникационной культуры», то есть медиатекст является обобщающим понятием для большинства медиапродуктов, существующих в различных сферах деятельности [3, 5]. М. Ю. Казак считает, что медиатекст включает в себя следующие понятия: массово-коммуникативный текст, массмедийный текст, журналистский текст, публицистический текст, газетный текст, телетекст, рекламный текст, интернет-текст, PR-текст [4, 35]. О. Н. Володченко выделяет журналистский текст, который создаётся по инициативе журналиста или редакции и предназначен для большой аудитории; рекламный текст, который создаётся по инициативе рекламодателя, описываемое событие или продукт должен быть интересен и полезен для потребителя; PR-текст, который создаётся по инициативе «базисного субъекта PR», описываемое событие должно быть важно, как для инициатора, так и для потребителя. То есть под медиатекстом можно понимать, как различные виды текстов, существующих в медиaprостранстве, так и разные медиапродукты, существующие в СМИ [2, 298]. Т. Г. Добросклонская предлагает следующую классификацию медиатекстов:

1) по способу производства: авторские и коллегиальные; 2) по форме создания и форме воспроизведения: устные и письменные; 3) по каналу распространения: СМИ и носитель; 4) по функционально-жанровым характеристикам: новости, аналитика и комментарии, публицистика, реклама [1, 259].

Рассмотрев понятие «медиа́текст», выявим его потенциал для обучения говорению. Для этого необходимо определить, что такое реальное общение и как его можно реализовать на уроке иностранного языка в старшей школе. Т. Ю. Храмова характеризует реальное речевое общение следующими признаками: 1) наличие собеседника, 2) наличие мотива или ситуации, которую необходимо обсудить, 3) реализация общекоммуникативных функций: информативной, регулятивной, эмоционально-воздейственной, оценочной. Она выделяет следующие сферы устного общения: «сервисную, семейную, профессионально-трудовую, общественной деятельности, административно-правовую, игр и увлечений, зрелищно-массовую» [7, 331]. По степени подготовленности высказывания выделяют: «инициативное или спонтанное говорение»; «ответное или реактивное говорение», когда учащийся отвечает, реагирует на конкретный речевой стимул; «имитативное говорение» является «повторением принятого сообщения с осознанием его смысла»; «автоматизированное говорение» представляет собой способ воспроизведения выученного текста с применением разного рода ассоциаций.

Т. Ю. Храмова выделяет определённые принципы, в соответствии с которыми можно смоделировать реальную ситуацию общения на уроке иностранного языка: 1. «Принцип соответствия темы общения интересам учащихся. 2. Принцип учёта жизненного опыта возрастных особенностей учащихся при отборе предмета общения и формы общения. 3. Принцип вариативности стимулов для активизации учащихся, использование вербальных или графических средств, технологий когнитивного диссонанса и информационного неравенства, «логического тупика», проблемных вопросов. 4. Принцип учёта языковых возможностей учащихся для решения возникающей коммуникативной задачи. 5. Принцип личной ценности коммуникативного намерения для каждого учащегося. 6. Принцип самостоятельности речевых действий учащихся при решении коммуникативной задачи. 7. Принцип разнообразия социальных ролей в процессе реального общения».

Помимо этого, автор формулирует определённые методические рекомендации «по организации иноязычного реального общения»: 1. Побуждение обучающихся к решению реальных коммуникативных задач. 2. Обсуждение актуальных фактов и событий. 3. Моделирование ситуации реального общения. 4. По возможности организовывать общение обучающихся с носителями языка. 5. Создание «ситуации успеха». 6. Выбор и обсуждение исключительно тех темы, которые интересны школьникам. 7. Необходимость вовлекать в общение всех без исключения учащихся, даже тех, у кого уровень владения иностранным языком значительно ниже, чем у активных участников беседы. 8. Предоставить обучающимся образец, если они затрудняются



сформулировать мысль самостоятельно. 9. «Создать дружелюбную, комфортную обстановку для беседы». 10. Учителю следует показать, что он заинтересован в обсуждении и высказывать собственное мнение, тем самым побуждая учащихся более активно участвовать в дискуссии. 12. Очень важно давать учащимся обратную связь на их высказывания, чтобы они понимали, что их мнение услышано и понято [7, 332].

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности. Акт говорения выполняет следующие функции: «информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная, этикетная» [8, 86]. Говорение представлено в двух формах: диалогическое и монологическое высказывание. Монологическая речь включает в себя публичное выступление, презентацию результатов какой-либо деятельности, изложение увиденного, прослушанного или прочитанного, а также характеристику событий, фактов, персонажей. Помимо этого, обучающийся должен уметь выражать своё отношение к информации или материалу, которые он презентует, а также аргументировать свою позицию. Владение диалогической речью подразумевает запрос и обмен информацией, реакцию на слова собеседника и необходимость подстраивать и корректировать свое собственное высказывание, если это необходимо для достижения цели диалога. Обучающемуся следует уметь обращаться за пояснениями, а также самому быть готовым предоставить запрашиваемую информацию или предоставить ресурсы, которые могут быть полезны собеседнику.

Как представляется, работа с медиаматериалами на уроке иностранного языка удовлетворяет всем указанным выше условиям и может способствовать развитию всех видов речи. На основе медиатекста может предоставляться тема для обсуждения, формулироваться проблема, вокруг которой будет строиться дальнейшая дискуссия. Работу с любым видом медитекста можно начинать с монологического высказывания обучающегося. Целью данного высказывания является презентация и характеристика/описание ситуации, факта, события, проблемы (дескриптивное высказывание). Далее обучающийся может выразить свою позицию по отношению к произошедшему, после чего монологическое высказывание переходит в диалог или в полилог, так как другие обучающиеся также стремятся выразить свою точку зрения, согласиться или не согласиться с предыдущим оратором, задавая уточняющие вопросы, опровергая или подтверждая точку зрения собеседника.

Хорошим примером медиатекста, подходящего для обсуждения на уроке, является новостной медиатекст. Новостные тексты содержат реалии и артефакты иноязычной культурной среды; кроме того, для новостных текстов характерна определенная идеологическая окраска, под которой понимается способ интерпретации информации, отражающий особую систему ценностей и ориентиров. Следовательно, новостные тексты обладают высокой степенью культурной и идеологической модальности, позволяют формировать социокультурную компетенцию. Идеологическая модальность может быть выражена, как открыто, с помощью выражения оценки и комментария, а также неявно, на уровне отбора фактов и определение новостной ценности

события [9, 27]. Установление этой модальности и обсуждение мотивов способствует развитию когнитивной компетенции обучающихся.

Новостные тексты Интернет-ресурсов представлены читателю в виде сообщений в развернутом виде, распространяемых в тематических группах «Культура», «Социальная жизнь» и т.д. и имеют привлекающие внимание заголовки. Эти темы могут быть интересны старшеклассникам. Кроме того, новостные тексты в Интернете имеют развитую систему межтекстовых ссылок, которые представлены в виде гипертекста. Основное преимущество гипертекста в том, что он создаёт удобные для читателя условия, а именно: мгновенный поиск необходимой информации, что удобно в условиях ограниченного времени занятия.

Важным ресурсным компонентом звучащих медиатекстов является то, что они способствуют параллельному развитию умений аудирования и говорения, тесно связанных между собой видов продуктивной речевой деятельности.

Таким образом, обращение к медиатекстам (как к источникам, дополняющим материал УМК) может стать одним из условий развития умения говорения, поскольку они обладают значительным обучающим потенциалом: мотивирующим, повышающим собственно иноязычную коммуникативную компетенцию в части умения говорения, а также социокультурную, когнитивную и целый ряд метапредметных компетенций.

#### Список литературы

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта: Наука, 2008. 263 с.
2. Володченко О.Н. Общие и отличительные признаки разных видов медиатекста // Ученые записки таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: филология. Социальные коммуникации. 2014. № 1. С. 296-301.
3. Засурский Я.Н. Колонка редактора: Медиатекст в контексте конвергенции // Вестник московского университета. Серия 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 3-7.
4. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ. 2012. № 1(6). С. 30-41.
5. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022 года АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (Раздел «Говорение») / сост. М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян. М.: ФИПИ, 2022. 105 с.
6. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) / сост. М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов, Е.В. Кузьмина, Е.И. Ратникова, Л.Ш. Рахимбекова. М.: ФИПИ, 2022. 104 с.
7. Храмова Т.Ю. Особенности организации реального общения на уроке иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 331-333.
8. Эвада О.В., Багинова Ю.Л. Способы развития межкультурных умений говорения на уроках английского языка в основной школе // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты: материалы конф. преподавателей / под ред. А.В. Федорюк. Иркутск: Изд-во Аспринт, 2022. С.85-91.
9. Sukhotina V.U., Kudinova V.I. Linguostylistic Potential of English Media Texts when Teaching Reading in High School // International Journal of Advanced Studies in Language and Communication. 2020. № 1. С. 25-40.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЕ МИРА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**И. А. Дорохова**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**М. В. Щербакова**

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Аннотация.** В статье обоснована совокупность педагогических условий, в том числе продуктивных обучающих методик, способных оказать позитивное влияние на формирование у младших школьников целостной картины мира в процессе обучения иностранному языку. Механизм формирования у младших школьников представлений о целостной картине мира рассмотрен с позиций лингводидактики.

**Ключевые слова:** целостная картина мира, формирование у младших школьников целостной картины мира, когнитивный и эмоциональный компоненты целостной картины мира.

## **FORMATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S IDEAS ABOUT THE HOLISTIC PICTURE OF THE WORLD AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM**

**I. A. Dorokhova**

Voronezh State University, Voronezh

**M. V. Shcherbakova**

Voronezh State University, Voronezh

**Abstract.** The article substantiates a set of pedagogical conditions, including productive teaching methods that can have a positive impact on the formation of a holistic picture of the world in the process of teaching a foreign language in younger schoolchildren. The mechanism of formation of younger schoolchildren's ideas about a holistic picture of the world is considered from the standpoint of linguodidactics.

**Keywords:** holistic picture of the world, formation of a holistic picture of the world in younger schoolchildren, cognitive and emotional components of a holistic picture of the world.

Инновационные преобразования современного российского образования обусловлены новыми общественными запросами. Эти запросы связаны с формированием личности обучающегося, который должен быть мобильным, самостоятельным и способным к восприятию и осмыслению целостной картины мира. Актуальность данной проблемы обусловлена качественными изменениями сознания субъекта образования и с необходимостью совершенствования способности личности более полно и глубоко понимать окружающий мир, и свое место в этом мире.

Под целостной картиной мира исследователи А.В. Лебедев, Л.П. Лобанова, Н.Е. Юзова и др. [6-7; 10] понимают совокупность мировосприятия и мироощущения человека, его знания и мнение о мире и

мироздании как мыслящего субъекта. Целостная картина мира представляет собой основу миропонимания и определяет особый способ восприятия и истолкования событий и явлений во внешней жизни. В зависимости от субъективного миропонимания человека, в течение жизни изменяются его жизненные приоритеты, социальная активность и направленность деятельности.

Мы исходим из того, что главным средством познания целостной картины мира и приобщения обучающихся к ценностям, созданным другими народами, выступает иностранный язык. Иностранный язык есть ключ, открывающий уникальность и своеобразие культурного наследия. Одним из требований ФГОС НОО является «формирование языковой компетенции младшего школьника» [9]. Формирование картины мира у младших школьников, которая представляет собой систему философских, социальных, политических, нравственных и эстетических взглядов на мир, выступает одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности. Её решение требует соответствующих педагогических условий и их последовательную реализацию в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Целью нашего исследования выступает теоретическое обоснование и экспериментальная проверка совокупности педагогических условий, в том числе продуктивных обучающих методик, способных оказать позитивное влияние на формирование у младших школьников целостной картины мира в процессе обучения иностранному языку.

Дети всегда получают много информации об окружающем мире, начиная с детского сада, но при этом все их сведения носят обрывочный и не упорядоченный характер. Однако сформированная целостная картина мира субъекта жизнедеятельности будет отражать наиболее существенные стороны бытия и мышления, природы и общества. Окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна. Каждый соотносит себя с каким-либо определенным горизонтом мира и определенной стороной действительности. Как отмечает Е.В. Потёмкина [8, с. 59], при целостном подходе к образованию «мировоззрение субъекта постепенно проявляется в единстве внешнего и внутреннего, объективного и субъективного».

Мы согласны с Г.В. Колшанским, что большую роль в развитии мировоззрения и понимании субъектом целостной картины мира играют язык и речь [5]. Ребёнку необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. «Язык человека есть система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, средством передачи от поколения к поколению и хранения информации» [5, с. 67].

Иностранный язык выступает средством познания целостной картины мира и приобщения к ценностям, созданным другими народами. В этих условиях особую значимость приобретает не просто процесс овладения иностранным языком, а развитие и воспитание младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Часто случается так, что в учебно-

воспитательном процессе внимание детей бывает направлено на механическое заучивание содержательного аспекта иностранного языка, что сегодня признаётся малоэффективным. Очевидно, что возможности иностранного языка для развития личности каждого ребенка – уникальны. При этом развиваются эмоциональная, интеллектуальная и волевая сферы личности младшего школьника [1, 4].

Ю.Д. Апресян отмечает, что при обучении иностранному языку в сознании ребенка формируется целостная картина мира, выраженная через единицы языка, то есть, языковая картина мира. Он обращает внимание на то, что в сознании ученика формируется национально и индивидуально обусловленная картина мира. Чем глубже ребёнок познаёт язык, тем шире и разнообразнее в его сознании становится целостная картина мира [2]. При этом важно не допустить смешения языковых картин родного и изучаемого языка, что может способствовать возникновению языковой интерференции. Начальному периоду обучения отводится достаточно важное место в системе языкового образования. С психологической точки зрения изучение иностранного языка представляется сложным процессом формирования в коре головного мозга новой речевой системы. Эта система начинает взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние. С педагогической точки зрения, обучение иностранному языку в начальных классах – это процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном уровне его речевой деятельности.

Развитию целостного образа мира младшего школьника способствует активная позиция в его познании и учении. Если в учебном процессе по иностранному языку присутствует проблемная ситуация, способная вызвать интерес и поиск, то противоречия между имеющимися знаниями и знаниями, вновь приобретёнными во время поиска, приводят к рождению новых ментальных смыслов.

Потребность в общении, или коммуникации есть условие для успешного становления языковой личности младшего школьника. В таких условиях должны быть предусмотрены ситуации, которые определяли бы мотивацию общения, и поставили бы ребёнка перед необходимостью логичных речевых высказываний. Особые ситуации, созданные педагогом и возникающие при определённых педагогических условиях должны возбуждать у ребёнка интерес и желание рассказывать о чём-то и делиться чем-либо. Подобное понимание теоретического и практического осмысления действительности повышает требования к пониманию языка и речи любого человека. Большую роль в этом процессе познания играют когнитивный и эмоциональный компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающегося.

Под когнитивным компонентом ИКК будем понимать имеющиеся у учащегося знания о способах коммуникации и речевого взаимодействия, о взаимовлиянии людей друг на друга и о способах сотрудничества при выполнении совместной деятельности, или совместных действий. Школьник,

помимо владения предметным образовательным результатом (иностранным языком), должен владеть соответствующими знаниями системообразующего характера, которые сегодня характеризуют как личностный образовательный результат.

Под эмоциональным компонентом ИКК мы понимаем эмоциональное состояние личности и её переживания, сопутствующие иноязычной коммуникации. От этого зависит удовлетворённость собой, своими действиями и возникающими отношениями. Эмоциональный компонент в образовательном процессе рассматривается как элемент педагогического сопровождения учебного процесса. Всё это предполагает реализацию целенаправленного эмоционального воздействия на младших школьников с целью развития у них определенных личностных качеств и формирования позитивного отношения к учебной деятельности. К педагогическим условиям, способствующим формированию у младших школьников представлений о целостной картине мира, с позиций лингводидактики, нами отнесены: 1) обогащение опыта взаимодействия учащихся в ходе коммуникации в образовательном процессе, передача и развитие речевой культуры; 2) использование преподавателем проблемных методов обучения на уроках иностранного языка; 3) реализация в учебном процессе по иностранному языку принципов природосообразности, культуросообразности и самостоятельности; 4) педагогическая поддержка учащегося, создание творческой среды развития ребёнка, обеспечивающей реализацию его потенциала.

Знание основных особенностей процесса обучения иностранному языку учеников младших классов, и соответствующие педагогические условия позволят учителю миновать возникающие при обучении трудности и создать комфортные условия для того, чтобы достичь более высоких результатов, учитывая при этом индивидуальные потребности и интересы детей.

Работа над формированием языковой картины мира является первостепенной в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку начальной школы. Именно она отражает связь языка и окружающей действительности. Это стало для нас основанием для проведения исследования, целью которого было выявить эффективность учебно-методического комплекта (УМК) «Spotlight» [3] в формировании у младших школьников представлений о целостной картине мира.

Проектная технология, используемая в этом учебнике, позволяет начинать работу над мини-проектами с первого модуля. Например, проект «My House» направлен на овладение учащимися лексикой для решения коммуникативной задачи «описание своего дома» и употребление глагола «to be». Дети с удовольствием сопровождают свои речевые высказывания рисунками, проявляя фантазию и творческие способности.

Технология «Портфолио» – ещё один немаловажный инструмент, заложенный в данном УМК. Работа с «Языковым портфелем» способствует формированию у учащихся навыков самостоятельной работы и самооценки. Данный вид работы позволяет учащимся раскрыть свои творческие

способности, раскрепоститься, преодолеть языковой барьер, а их родителям – оценить достижения детей. Перенос изучаемого материала в ситуацию собственного жизненного и речевого опыта определяет высокую мотивацию и стимулирует учащихся к выполнению заданий.

Таким образом, анализ УМК «Spotlight» позволил заключить, что он выступает эффективным средством формирования у младших школьников представлений о целостной картине мира, уверенности в своих силах, способствует раскрытию их индивидуальных способностей в процессе диалога двух культур – России и Великобритании. В процессе обучения школьники знакомятся с миром зарубежных сверстников, рассказывают о национальных традициях, обычаях, культуре обеих стран.

Так, работая с УМК «Spotlight», который предусматривает элементы проблемного обучения, дети к концу второго класса научатся осмысленно рассказывать о себе, своей семье, домашних животных, о природе и погоде и др. Разнообразные стихи, песни и рифмовки, предлагаемые УМК, выступают тем содержательным ресурсом, который раскрывает языковую картину мира носителей изучаемого языка. Также большим развивающим потенциалом для формирования целостной картины мира и языковой компетентности младших школьников обладают предлагаемые творческие и проектные задания, что несомненно, должно быть учтено педагогами при реализации выявленных нами педагогических условий.

#### Список литературы

1. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. 113 с.
2. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. URL: <https://superlinguist.ru/obshchee-izykoznanie-skachat-knigi-besplatno/apresian-idei-i-metody-sovremennoi-strukturnoi-lingvistiki.html?ysclid=19w4bw5xow583026262> (дата обращения: 31.10.2022).
3. Английский язык. Книга для учителя. 4 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н.И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. 152 с.: (Английский в фокусе). URL: [https://eng4school.ru/uploads/files/spotlight/Spotlight\\_4\\_Teacher-s\\_book.pdf?ysclid=19w4jaa9mm451031673](https://eng4school.ru/uploads/files/spotlight/Spotlight_4_Teacher-s_book.pdf?ysclid=19w4jaa9mm451031673) (дата обращения: 31.10.2022).
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2015. 363 с.
5. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: URSS, 2007. 173 с.
6. Лебедев А.В. История формирования картины мира в теории культуры // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2016. № 3. С. 9-12.
7. Лобанова Л.П. Концепция языковой картины мира Л. Вайсгербера в статическом и энергетическом описании. М.: ЛЕНАНД, 2015. 210 с.
8. Потёмкина Е.В. «Вторичная языковая личность» как объект лингводидактики // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 4. С. 59-64.
9. ФГОС НОО, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/?ysclid=19w3xip7x1504803229> (дата обращения: 31.10.2022).
10. Юзова Н.Е. Научная картина мира в языке младшего школьника // Молодой ученый. 2017. № 33 (167). С. 71-76.

## **ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК АФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА УРОВЕНЬ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОНЛАЙН**

**Ю. А. Еделева**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
г. Н. Новгород

**Е. В. Дулова**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье даются определения понятиям «когнитивная нагрузка» и «языковая тревожность». Языковая тревожность рассматривается как аффективный фактор, негативно влияющий на образовательные результаты в процессе обучения иностранным языкам онлайн. Описываются условия, при которых возможно достичь баланса между внешней когнитивной нагрузкой, обучением онлайн и помехами, снижающими его эффективность.

**Ключевые слова:** языковая утомляемость, когнитивная нагрузка, онлайн обучение, психология, образование.

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LANGUAGE ANXIETY AND THE COGNITIVE LOAD IN ONLINE LEARNING**

**Yu. A. Edeleva**

Nizhny Novgorod State Lobachevsky University, Nizhny Novgorod

**E. V. Dulova**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The authors of the article define the terms “cognitive load theory” and “foreign language anxiety”. It is stated that foreign language anxiety is one of the affective filters which negatively influences the level of the cognitive load. This dependence is highly noticed in the context of learning foreign languages online. The reasons and the strategies to eliminate the negative impact are provided by the authors.

**Keywords:** foreign language anxiety, cognitive load, online learning, psychology, education.

Одной из задач педагогического дизайна является оптимизация учебного процесса, включающая в себя постановку учебной задачи, оформление учебного материала, а также активизация когнитивных процессов обучающегося. Последнее широко рассматривается в рамках теории «когнитивной нагрузки» [2], которая восходит к экспериментальным исследованиям 1990-х годов.

В научном дискурсе понятие “когнитивная нагрузка” соотносится с необходимостью восприятия и переработки информации. Не вполне оптимальная организация учебного процесса, а также подача учебного материала может приводить к его плохой усвояемости, ослаблению понимания



и ошибкам при выполнении предлагаемых задач. Эффективное обучение подразумевает под собой перенос получаемой информации из оперативной памяти в долговременную. Этот процесс строится на формировании т.н. «когнитивных схем» [9], т.е., структур знания для определенной тематической области. В то время как ресурс долговременной памяти неиссякаем, оперативная память, в которой происходит формирование «схем», имеет ограниченный ресурс. Выделяют две группы факторов [11], которые опосредованно влияют на эффективность происходящих в оперативной памяти процессы. Внутренняя когнитивная нагрузка (*intrinsic load*) подразумевает под собой индивидуальную сложность обучающихся при работе с материалом, связанную с его когнитивными способностями. Индивидуальная сложность может быть обусловлена как степенью ознакомления обучающихся с темой, так и их общими стратегиями обучения, и мотивацией к научению. Внешняя нагрузка (*extrinsic load*) может быть вызвана объективной сложностью изучаемого материала на уровне содержания, оформления или формата изложения. Существуют различные способы оценки сложности материала с использованием лингвистических средств, таких как интерактивность элементов, частотность слов и сложность синтаксических структур. В большинстве контекстов источником когнитивной нагрузки является взаимодействие внутренних и внешних факторов. В настоящее время разрабатываются методы оценки индивидуальной когнитивной нагрузки (параметры движений взора, вызванные потенциалы и другие психофизиологические методы) с учетом и тех, и других. Выделяют также понятие соизмеримой когнитивной нагрузки (*germane load*). Под соизмеримой когнитивной нагрузкой понимается «продуктивная» нагрузка на оперативную память, оказывающая положительное влияние на процесс обучения. Подобная нагрузка сопряжена с процессами, связанными с конструкцией, обработкой и автоматизацией ментальных моделей или схем. При этом задействованы когнитивные, метакогнитивные и ресурсные стратегии.

Внешние и внутренние факторы могут повлечь за собой несоизмеримую когнитивную нагрузку, имеющую негативные последствия для усвоения материала. Именно контролю за внешними факторами в соотношении с индивидуальными особенностями учащегося следует уделять особое внимание. В то же время соизмеримая когнитивная нагрузка может способствовать оптимизации учебного процесса.

При этом онлайн-обучение обладает целым рядом перцептивно «обогащенных» элементов. Посредством погружения, улучшенной графики и интерактивных возможностей учащийся может испытать максимально приближенную к реальности обстановку, получить уникальный опыт обучения. В рамках теории когнитивной нагрузки подобные элементы, напрямую не соотносящиеся с заданием, могут скорее излишне перегружать оперативную память, но при этом стимулировать мотивационный и эмоциональный ресурс. Подобное переосмысление когнитивной нагрузки в контексте онлайн-обучения закреплено в литературе как модель «риск-преимущество» («*cost-benefit*

model») [8]. Данная модель рассматривает внешние факторы как риск, а мотивацию и вовлеченность в учебный процесс, вызванные новым опытом, как преимущество. Обучение с применением онлайн-технологии приводит к необходимости достичь баланса между внешней когнитивной нагрузкой и положительными впечатлениями от неординарного опыта обучения. Исключительным в контексте онлайн-обучения является также вопрос когнитивной нагрузки, вызванной степенью человекоориентированности цифровых образовательных продуктов. Наконец, в недавних работах [10] широко обсуждается вопрос соотношения внешней когнитивной нагрузки, соизмеримой нагрузки и ее мотивационного компонента, а также форматом и средствами оценки приобретенных компетенций.

Убедительным при этом представляется, что задействование элементов, приводящих к увеличению когнитивной нагрузки, должно быть соизмеримо с целями обучения. В определенных случаях результативность использования онлайн-ресурсов при обучении может быть оценена, лишь когда выбраны соответствующие оценочные средства. Одна из причин сложности проведения оценки – «помехи», снижающие эффективность обучения, как, например, при попытке оценить преимущества интерактивности онлайн-элементов посредством письменного теста. В этом случае интерактивность будет представлять «помеху», так как учащиеся не в полной мере смогут сосредоточиться, например, на отдельных этапах планирования письменного текста.

Вопрос необходимости достичь баланса между внешней когнитивной нагрузкой, положительными впечатлениями от неординарного опыта онлайн-обучения, помехами, снижающими его эффективность и уровнем мотивации, становится наиболее актуальным в контексте изучения иностранных языков. Это именно тот случай, когда баланс наиболее сложно достигнуть по причине высокой вероятности возникновения «помех». В таком случае нельзя недооценивать влияние аффективных факторов, теорию о которых выдвинул Стивен Крашен в 70-х годах [4]. «Аффективный фильтр» является наиболее значимым элементом, приводящим к успеху или провалу в изучении иностранного языка. Из трех категорий факторов «аффективного фильтра» (мотивация, самоуверенность, тревожность) стоит выделить тревожность, которая сказывается на продуктивности обучающихся на всех этапах процесса обучения. Под тревожностью в образовательном процессе мы будем понимать субъективное ощущение напряженности, нервозности и напряжения. Именно тревожность в большей степени ведет к снижению учебных результатов и влияет на когнитивные способности усваивать и воспроизводить информацию на иностранном языке [6,7]. В случае, когда тревожность «вмешивается» в процесс изучения иностранных языков, речь идет о языковой тревожности. Согласно исследованиям, высокий уровень языковой тревоги может иметь негативный эффект не только на усвоение и применение иностранного языка на практике, но и на объем оперативной памяти [3], задействованной в процессе обучения. Если уровень когнитивной нагрузки влияет на эффективность и

результативность обучения, то от языковой тревожности зависят его результаты.

Вопрос языковой тревожности как фактора, приводящего к снижению объема оперативной памяти как никогда актуален в контексте онлайн обучения. В силу своей относительной новизны и неординарности как средства изучения иностранных языков онлайн обучение становится одним из причин повышения языковой тревожности, а, следовательно, и когнитивной нагрузки, что приводит к уменьшению объема оперативной памяти и негативному влиянию на результаты обучения.

Одной из отличительных особенностей онлайн обучения является интенсивное воздействие на зрительные и слуховые каналы восприятия информации. Следующие факторы приводят к тому, что восприятие слух становится наиболее сложной деятельностью при обучении онлайн:

1. Необходимость слушать и усваивать информацию на чужом языке одновременно, когда не всегда есть возможность прослушать высказывание повторно.

2. Соотносить новую услышанную информацию с уже известной ранее.

3. Накладывать новую информацию на последующую с целью связать части услышанного высказывания и усвоить новое содержание полностью.

4. Удерживать полученную информацию в оперативной памяти.

Именно эти условия усложняют обучение онлайн, при котором восприятие речи на слух доминирует и приводит к увеличению когнитивной нагрузки, а также языковой тревожности и снижению мотивации к изучению иностранных языков.

Одна из теорий о зависимости когнитивной нагрузки от языковой тревожности предполагает, что снижение сложности выполняемой деятельности во время онлайн обучения приведет к меньшей нагрузке на оперативную память и снизит уровень когнитивной нагрузки [5]. Таким образом, наиважнейшую роль играет оптимизация учебного процесса, при котором происходит оформление учебного материала не только с целью активизации когнитивных процессов обучающегося, но и предотвращения ухудшения их показателей [1].

Способы достижения этой цели могут быть:

1. Сопровождение устной речи качественно выполненными визуальными опорами.

2. Использование различных техник речи (например, интонация, дикция, артикуляция, паузы).

3. Повторы как отдельных высказываний, так и блоков информации.

4. Использование недирективных моделей обучения.

Эти техники помогут снизить языковую тревогу, которая является отрицательным эмоциональным состоянием в процессе изучения иностранного языка. Негативные эмоции действуют как аффективный фильтр или «помеха» на пути к достижению желаемых результатов, поскольку приводят к увеличению уровня когнитивной нагрузки. Увеличенный уровень

когнитивной нагрузки, в свою очередь, приводит к снижению объема оперативной памяти и худшему закреплению полученных знаний в долговременной памяти.

Онлайн обучение становится неотъемлемой частью образовательного пространства и уже привело к его трансформации в цифровую образовательную среду. Такая ситуация выдвигает развитие педагогического дизайна на новый уровень, где принципиально значимо создание более продуктивной обучающей среды в контексте онлайн обучения. Учитывая вышеперечисленные техники снижения уровня языковой тревожности и когнитивной нагрузки в процессе обучения иностранных языков, возможно достигнуть наибольшей результативности процесса. Достижение желаемых результатов сопряжено с повышением мотивации к обучению в целом, не только иностранных языков. Таким образом более вероятно достигнуть баланс между внешней когнитивной нагрузкой, положительными впечатлениями от опыта онлайн обучения, помехами, снижающими его эффективность и уровнем мотивации.

#### Список литературы

1. Berne J.E. Examining the relationship between L2 listening research, pedagogical theory, and practice // *Foreign Language Annals*. 1998. Vol. 31(2). Pp. 169-190.
2. Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction // *Cognition and Instruction*. 1991. Vol. 8(4). Pp. 293-332.
3. Eysenck M. *Anxiety: The cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
4. Krashen S.D. *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice-Hall International, 1988.
5. Low R., Sweller J. The modality principle in multimedia learning // Mayer R.E. (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press, 2005. Pp. 147-158.
6. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages // *Language Learning*. 1991. Vol. 41(4). Pp. 513-534.
7. MacIntyre P.D., Gardner R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language // *Language Learning*. 1994. Vol. 44. Pp. 283-305.
8. Makransky G., Borre-Gude S., Mayer R.E. Motivational and cognitive benefits of training in immersive virtual reality based on multiple assessments // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2019. Vol. 35(6). Pp. 691-707.
9. van Merriënboer J.J.G., Ayres P. Research on Cognitive Load Theory and its Design Implications for E-learning // *Educational Technology Research and Development*. 2005. Vol. 53(3). Pp. 5-13.
10. Skulmowski A., Xu K.M. Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34(1). Pp. 171-196.
11. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // *Cognitive Science*. 1988. Vol. 12 (2). Pp. 257-285.
12. Sweller J., van Merriënboer J.J.H., Paas F.G.W.C. Cognitive architecture and instructional design // *Educational Psychology Review*. 1998. Vol. 10. Pp. 251-296.
13. Sweller J. Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load // *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22. Pp. 123-138.

## АНАЛИЗ УРОВНЯ И МАСШТАБОВ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В РОССИИ

**А. В. Ждырев**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Данная статья фокусируется главным образом на поиске ответов на ключевые практические вопросы, связанные с владением английским языком жителями России. В статье исследуются актуальные социологические и статистические данные. Косвенно статья посвящена анализу эффективности российской системы образования в области обучения английскому как «приоритетному» иностранному языку, изучаемому в российских средних и высших учебных заведениях, а также теоретическим рекомендациям для педагогов по английскому языку таких заведений.

**Ключевые слова:** актуальный анализ, статистический анализ, компаративный анализ, исторические предпосылки, актуальные тенденции.

## ANALYSIS OF THE LEVEL AND SCALE OF ENGLISH PROFICIENCY IN RUSSIA

**A. V. Zhdyrev**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article focuses mainly on finding answers to key practical questions related to English language proficiency in Russia. The article analyzes current sociological and statistical data. Indirectly, the article is devoted to the analysis of the effectiveness of the Russian education system in the field of teaching English as a "priority" foreign language studied in Russian secondary and higher educational institutions, as well as theoretical recommendations for English language teachers of such institutions.

**Keywords:** up-to-date analysis, statistical analysis, comparative analysis, historical background, current trends.

Ключевые вопросы статьи:

1. Насколько хорошо в России владеют английским языком?
2. Какая доля россиян владеет английским языком?
3. Жителей каких стран имеет смысл сравнивать с россиянами?
4. Какие факторы могут объяснить сложившуюся ситуацию?

### **1. Уровень владения россиянами английским языком**

Согласно индексу международного образовательного центра *Education First* EF – English Proficiency Index (EF EPI) [1], который измеряет уровень владения английским языком (далее – АЯ) среди взрослого населения и формирует рейтинг стран по этому показателю, в 2022 году Россия заняла 40-е место из 111 стран. Рейтинг формируется на основе 2,1 млн взрослых из более 100 стран и регионов, лично пожелавших принять участие в тестировании, что позволяет говорить о том, что большинство из них в той или иной степени владеют АЯ, а доля тех, кто имеет минимальные знания, незначительна. Всего в

EF EPI выделяют 4 категории владения АЯ: очень высокий, высокий, умеренный, низкий, очень низкий. В 2022 г. Россия оказалась в категории стран с умеренным уровнем владения АЯ.

В открытом доступе на сайте официальном сайте *Education First* на данный момент можно найти результаты тестирования за 2011-2022 гг., что позволяет проанализировать их [1]. Стоит заранее отметить, что количество стран, в которых ежегодно проводится тестирование, непостоянное. Также с 2011 по 2019 г. индекс выстраивался на основе 100-балльной шкалы, а с 2020 года уже использовалась 800-балльная шкала, поэтому при анализе приходится рассматривать два отдельных тренда (рисунки 1, 2). К тому же имеет смысл анализировать тренды следует с учетом самого высокого и самого низкого результатов, продемонстрированных за конкретный год, что позволит выявить тенденции общие для всех, или для ряда стран за конкретный год.

Из анализа трендов России за 2011-19 гг. (рисунок 1) и 2020-2022 гг. (рисунок 2) следует, что за исключением резкого скачка тренда с 2011 на 2012 г. и небольшого снижения с 2012 на 2013 г., что характерно не только для России, но для целого ряда стран, развитие тренда относительно стабильное, т.е. нельзя однозначно утверждать, что уровень владения АЯ среди россиян заметно ухудшается, или, что оно заметно улучшается со временем относительно других участников индекса.

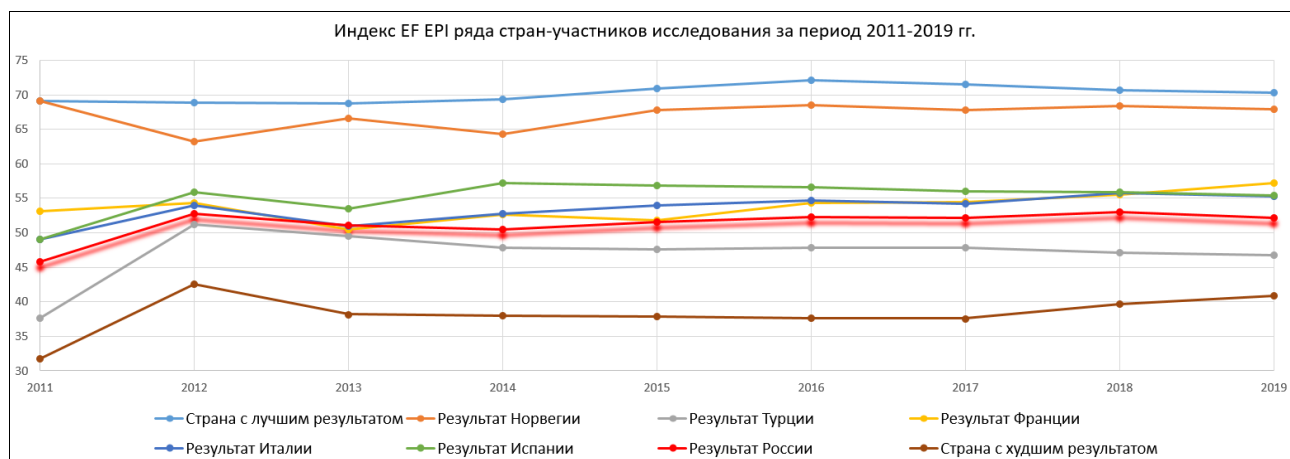


Рисунок 1

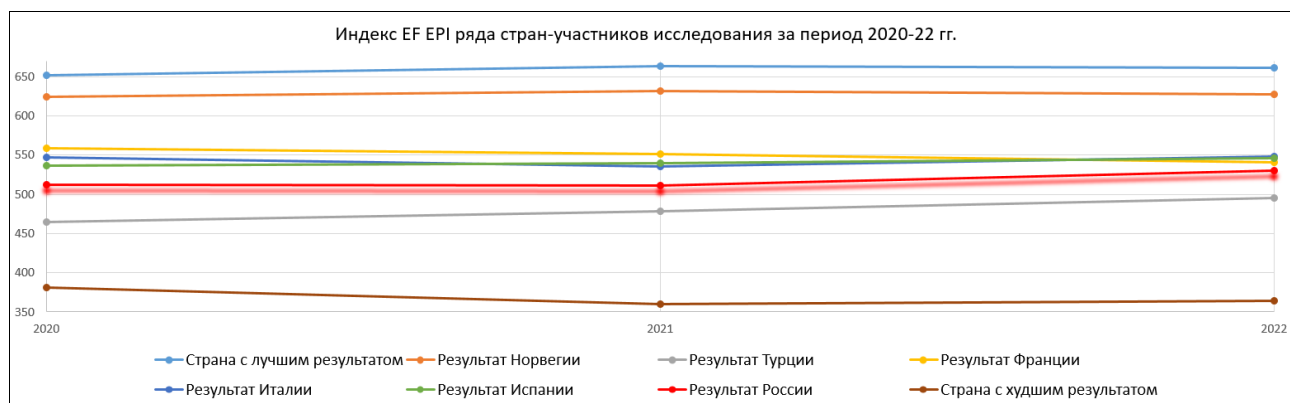


Рисунок 2

## **2. Доля россиян, владеющих английским**

Согласно данным социологического опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 2021 г. 63 % россиян считают, что они «в той или иной степени знакомы» с АЯ, при этом «свободно владеют» 5 %. В опросе приняло участие 1600 россиян старше 18 лет из разных регионов России [2].

В 2014 г. в рамках социологического опроса Левада-Центра (организация с 2016 г. признана НКО – иноагентом в РФ) было выяснено, что только 11 % россиян «говорят» на АЯ 70 % «вообще не говорят на иностранных языках» [3].

По оценкам ВВС от 2014 г. 81 % россиян владеют лишь русским языком [4].

## **3. Страны, подходящие для сравнения с Россией**

Если отталкиваться от условий географического положения, то имеет смысл сравнивать с Турцией. Оба государства в этом отношении находятся на стыке Европы и Азии, культурно обогащены обоими частями света, а также оба имеют низкую долю жителей, говорящих по-английски: 11 % в России против 17 % в Турции [5]. В сравнении с Турцией России заметно выигрывает по уровню владения, обладая более высоким и стабильным трендом EF EPI.

Если сравнивать Россию с западноевропейскими державами, то такими конкурентами по рейтингу могут выступить консервативные Италия, Испания и Франция. До 2020 г. Италия занимала худшие позиции в рейтинге среди западноевропейских стран (рисунок 1). Жителей, говорящих на АЯ, в Италии около 34 % [6]. Туристы часто отмечают, что пожилые итальянцы не говорят по-английски вовсе, что примечательно для западноевропейской страны в век глобализации. Схожая ситуация у Испании: 22 % населения, говорящих по-английски [6]. Франция, в свою очередь, хоть и имеет долю знающих АЯ равную 57,26 % и преимущественно позитивный тренд EF EPI, также известна нелюбовью к АЯ [6]. К причинам такого поведения можно отнести натянутые исторические отношения с Великобританией, а именно постоянные войны друг с другом в прошлом. Вероятно, этот фактор объясняет лишь умеренное знание АЯ французами, несмотря на соседство с родиной АЯ. В сравнении с данными западноевропейскими странами Россия, очевидно, проигрывает по количеству говорящих на языке жителей.

Между Россией, Турцией, Италией, Испанией и Францией есть общая неочевидная особенность: в данных странах дубляж является преобладающим способом перевода иностранных фильмов и ТВ-программ. В этом отношении выгодно отличаются северо-европейские страны, отказавшиеся от повального дубляжа и традиционно занимающие самые высокие позиции рейтинга EF EPI (рисунки 1, 2). В качестве такой страны можно упомянуть Норвегию. Норвежцы в 2019 г. отметили снижение тренда и потерю статуса неанглоговорящей страны с лучшим уровнем АЯ, предположив, что объяснение может скрываться в том, что к 2019 г. в Норвегии начала отмечаться тенденция использования дубляжа при переводе детских и молодежных программ [7].

#### **4. Причины малой доли россиян, говорящих по-английски**

##### ***Исторические:***

Широко известно, что русские элиты времен Российской Империи хорошо владели лингва франка того периода – французским, и не только им. Тем не менее, данная группа элит в сравнении с основной лингвистически необразованной частью жителей – крестьянами, составляла крайне малую часть населения.

Во времена СССР долгое время приоритетным иностранным языком был немецкий, а переписка между школьниками из разных республик, в том числе из ГДР – на немецком, была частью учебного процесса. Тем не менее государство и его спецслужбы активно препятствовали налаживанию контактов между советскими гражданами и иностранцами, видя в этом угрозу для национальной безопасности. Так, в 1947-53 гг. действовал указ Президиума Верховного Совета «О воспреещении браков между гражданами СССР и иностранцами» [8]. К тому же советские граждане были де-факто ограничены в праве на свободное перемещение и не могли свободно путешествовать в том числе и по англоговорящим странам без особых причин, например, по служебной командировке. АЯ начал распространяться в школах СССР лишь в 70-х годах [9]. Можно предположить, что уровень владения языком у советских учителей и преподавателей был невысоким по описанным выше причинам. Также за время существования СССР зона влияния Советского Союза в Восточной Европе активно расширялась, что привело к увеличению доли говорящих на русском языке: по оценкам немецкой платформы электронного обучения иностранным языкам Babbel GmbH от 2021 г. в Восточной Европе доля говорящих на русском языке выше доли говорящих на АЯ: 221 млн против 212 млн [10].

Все это говорит о том, что Россия исторически не имела предпосылок к формированию широкого слоя населения, владеющего АЯ и мотивированного на его изучение.

##### ***Проблема низкой трансграничной мобильности:***

Не стоит игнорировать и такую причину низкой доли владеющих АЯ в России, как низкая мобильность граждан, потому как большинство россиян не выезжают из России, а низкая мобильность является значимым фактором, препятствующим популяризации и распространению иностранных языков как в рамках конкретной страны, так и глобально.

В рамках исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 2022 г. выяснилось, что загранпаспорта есть всего у 29 % россиян, то есть у 40 млн человек, шенгенские визы – 2 %. 77 % жителей России не выезжали за границу за последние пять лет. 23 % жителей России, которые имеют загранпаспорта, за пять лет выезжали в Турцию (8 %), Германию (3 %), Италию (2 %), Абхазию (2 %). В опросе участвовали 1600 россиян, возраст которых больше 18 лет [11].



По данным исследования фонда «Общественное мнение» от 2022 г. 69 % россиян никогда не выезжали за пределы России, всего 2 % были за границей менее года назад [12].

Вышеуказанные данные говорят о том, что люди, занимающиеся изучением АЯ в России, имеют ограниченные возможности поучаствовать в ситуации живого межкультурного взаимодействия на АЯ, а также о том, что в обычной жизни вне стен учебного заведения они с большей вероятностью изолированы от бытового общения на АЯ, а следовательно, имеют сравнительно низкую мотивацию изучать АЯ в практических целях, что является наиболее естественной мотивацией изучения незнакомого языка.

Известный советский психолог, философ, педагог и организатор науки А.Н. Леонтьев видел центральным положением своей теории деятельности гипотезу, что не сознание создает деятельность, а деятельность формирует сознание [13]. Принимая во внимание данную гипотезу можно полагать, что формирование той части «сознания», сопряженной с навыком владения АЯ, у среднестатистического россиянина крайне затруднено по причине недостатка «деятельности», способной формировать «сознание».

Также можно объяснить вред низкой мобильности россиян в рамках элементарной логики и личной мотивации: чем чаще индивид пользуется иностранным языком, тем лучше (качественно и количественно) он его знает. Чем лучше он его знает, тем чаще он станет его использовать вследствие повышения уверенности в своих способностях. Чем больше индивид использует иностранный язык, с тем большей вероятностью он сможет найти применение этому языку с целью повышения качества жизни или личностного роста. Не секрет, что во многих областях, в том числе в науке, АЯ сейчас может служить своего рода социальным лифтом. Чем шире применение АЯ индивидом, тем глубже его знание языка и выше уверенность при использовании...

#### ***Образовательно-политические:***

Если рассматривать распространённую случай, когда с изучением АЯ среднестатистический россиянин сталкивается только в стенах среднего или высшего учебного заведения, то низкий уровень владения АЯ, а следовательно, низкое количество «англоговорящих» россиян можно в значительной степени объяснить высокой нагрузкой учителей и преподавателей, приводящей к низкому качеству образования. По данным отчета Регионального центра лингвистических исследований (РЦЛИ) от 2017 г., на одного преподавателя АЯ в российских учебных заведениях в среднем приходится 25-28 учеников, при оптимальном соотношении – 1 к 10-13 ученикам [14]. В Кабардино-Балкарии на одного преподавателя АЯ приходится в среднем 30,3 учащихся, в Забайкальском крае – 28,7, а в Красноярском крае – 26,6. РЦЛИ также приводит в отчете оценку количества изучающих иностранные языки в России – 35 млн чел., 22,5 млн из которых – школьники и студенты.

Из этих данных можно сделать несколько выводов: во-первых, педагоги и методисты в сфере иностранных языков не находят для себя выгодной работу

по профессии в российских учебных заведениях, тем более в отдаленных регионах страны, а во-вторых, процент взрослых россиян, которые после окончания учебы продолжают учить иностранные языки, составляет чуть более 35 % от общего числа изучающих.

Если желание учить или не учить иностранный язык – это персональный выбор каждого, на который повлиять можно лишь в крайне ограниченной степени, то восполнение дефицита педагогов – это проблема, которую можно решить, и которая находится непосредственно в зоне ответственности государства. Педагоги по иностранным языкам, как и педагоги других дисциплин в средних и высших учебных заведениях России, стабильно поднимают вопрос о своей низкой заработной плате и высокой нагрузке. Очевидно, государство не считает решение данного вопроса приоритетным, что и приводит в конечном итоге к низкому качеству образования в общем и обучения иностранным языкам в частности.

Также не способствует повышению качества обучения иностранным языкам и их антагонизация со стороны высокопоставленных политиков. Как пример можно вспомнить заявление депутата Госдумы Ирины Яровой от 29.01.15, которая расценила желание министерства образования сделать обязательным для изучения второй иностранный язык как препятствие для «сохранения наших традиций» [15]. В этом отношении можно вспомнить цитату известного литератора и полиглота И.В. Гёте, языковая компетенция которого, как правило, подвергается меньшим сомнениям чем та, которую присуждают себе подобные политики: "Кто не знает иностранного языка, тот не знает и своего собственного" (И.В. Гёте). Разделяет точку зрения Гёте и его коллега-полиглот А.П. Чехов: «Сколько языков ты знаешь – столько раз ты человек». С ними согласны современные отечественные и иностранные нейро- и психофизиологи: изучение иностранных языков «делает картину психического мира более насыщенной, более богатой в описаниях того, как взаимосвязаны вещи и явления» (А. Каплан, д-р биологических наук, психофизиолог, глава лаборатории нейрофизиологии и нейроинтерфейсов МГУ), а также улучшает уровень владения родным языком, в частности, углубляет понимание грамматической системы языка, системы спряжений и структуры предложения [16,17].

#### **Заключение:**

В результате многостороннего анализа можно заключить следующее:

- Жители России обладают умеренным уровнем владения АЯ.
- Доля говорящих по-английски в России очень мала, учитывая средний уровень владения АЯ по стране, географический и культурный потенциал страны, а также требования времени (21-й век – век глобализации и информации).
- Существуют предпосылки к низким уровню и масштабам владения АЯ в России: исторические, проблема низкой трансграничной мобильности, образовательно-политические.

• Государство не проявляет высокой заинтересованности в распространении АЯ среди его жителей, а также в повышении качества образования в этой области.

Педагогам по иностранным языкам, в том числе по АЯ, в процессе своей деятельности следует исходить из того, что они работают с аудиторией, имеющей ограниченные возможности практиковать «живой» язык, возможно, не имеющей личных интересов, связанных с АЯ, а потому низкомотивированной. Важно заинтересовывать подопечных, пытаться выстроить связь между ними и АЯ на индивидуальном уровне, помогать им увидеть практический смысл учить язык.

#### Список литературы

1. Открытый интернет-ресурс English First EPI: база статистических отчетов 2011-22 гг. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/downloads/> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Иностранный язык: перспективная инвестиция? // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 15.01.2022).
3. Владение иностранными языками // Левада-Центр. URL: <https://www.levada.ru/2014/05/28/vladenie-inostrannymi-yazykami/> (дата обращения: 15.01.2023).
4. Languages in Russia. URL: [https://www.bbc.co.uk/languages/european\\_languages/countries/russia.shtml](https://www.bbc.co.uk/languages/european_languages/countries/russia.shtml) (дата обращения: 15.01.2023).
5. The Languages of Turkey: From Arabic to Zazaki // Milestone Localization. URL: <https://www.milestoneloc.com/the-languages-of-turkey-everything-you-need-to-know/> (accessed: 15.01.2023).
6. Открытый интернет-ресурс Издательского бюро Европейского Союза. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> (дата обращения: 15.01.2023).
7. Норвежцы знают английский хуже других скандинавов // Norge.ru. URL: <http://www.norge.ru/news/2013/02/11/21243.html> (дата обращения: 15.01.2023).
8. Открытый интернет-ресурс Фонда изучения наследия П.А. Столыпина. URL: <http://museumreforms.ru/node/13854> (дата обращения: 15.01.2023).
9. Открытый фонд правовых и нормативно-технических документов «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901815473> (дата обращения: 15.01.2023).
10. How Many People Speak English, and Where Is It Spoken? // Babbel Magazine. URL: <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken> (accessed: 15.01.2023).
11. ВЦИОМ: шенгенскую визу имеет 2 % россиян // Коммерсантъ. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5570824> (дата обращения: 15.01.2023).
12. 69 % россиян никогда не были за рубежом // Коммерсантъ. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5492181> (дата обращения: 15.01.2023).
13. Евгения Кузнецова. Теория деятельности А.Н. Леонтьева // Образовательный портал «Справочник». URL: <https://spravochnick.ru/psihologiya/teoriya-deyatelnosti-a-n-leonteva/> (дата последнего обновления статьи: 07.04.2022; дата обращения: 15.01.2023).
14. В России отмечен острый дефицит учителей английского языка. URL: <https://pedsovet.org/article/v-rossii-otmecen-ostryj-deficit-ucitelej-anglijskogo-azyka> (дата обращения: 15.01.2023).
15. И. Яровая усмотрела угрозу традициям в изучении иностранных языков. URL: <https://www.fontanka.ru/2015/01/30/116/> (дата обращения: 15.01.2023).

16. Why learn a foreign language. Benefits of bilingualism. URL: <https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/10126883/Why-learn-a-foreign-language-Benefits-of-bilingualism.html> (accessed: 15.01.2023).
17. Ученые объясняют, что дают уроки иностранных языков и почему их нельзя ограничивать. URL: <https://special.theoryandpractice.ru/language> (дата обращения: 15.01.2023).

УДК 372.881.111.22

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Е. И. Зайцева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. Н. Шамо́в**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье сформировано понятие «диалогическая речь», под которым следует понимать процесс обмена репликами между собеседниками в заданных ситуациях, рассмотрены этапы формирования, совершенствования и развития речевых навыков и умений, а также методические принципы обучения диалогической речи. Описаны пути и приемы обучения диалогической речи. Представлен комплекс упражнений по развитию умений диалогической речи, обоснована важность контроля умений школьников.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, монологическая речь, реплики, диалог, принцип диалогичности.

## METHODS OF TEACHING DIALOGIC SPEECH IN GERMAN LESSONS IN HIGH SCHOOL

**E. I. Zaitseva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. N. Shamov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The concept of «dialogical speech» is formulated in the article, the content should be understood as the process of exchanging remarks between interlocutors in given cases, consideration of the stages of formation, with the emergence and development of speech skills and abilities, as well as methodological justifications for discussing dialogue speech. Ways and methods of teaching dialogue speech are described. The presence of a sports complex for the development of habitual dialogue speech is justified by the significant control of habitual schoolchildren.

**Keywords:** dialogical speech, monologue speech, replicas, dialogue, principle of dialogicity.

**1. Вступление.** Речь представляет собой способ формирования и формулирования мысли – предмета речевой деятельности. Диалогическая речь

выступает основой иноязычного общения, она строится на обмене репликами – высказываниями, формируемыми друг за другом в процессе разговора собеседников.

Сочетание реплик (отдельных высказываний в структуре диалога) между собой по смыслу и структуре образует диалогическое единство, которое, в свою очередь, выступает единицей обучения диалогической речи.

Основной целью обучения диалогической речи является достижение достаточного коммуникативного уровня владения диалогическими умениями. И.Л. Бим отдает предпочтение диалогической речи при начале обучения немецкому языку [2]. Другие ученые считают, что монологическая речь опережает диалогическую.

Процесс общения связан с различными ситуациями, которые реализуются в форме микродиалога, диалога, микромонолога или развернутого монологического высказывания [3, 7].

Принцип диалогичности является ведущим принципом коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Данный принцип заключается в формировании взаимосвязи между участниками образовательного процесса и содержательными компонентами обучения, используемыми методами и средствами в процессе освоения диалогической речи.

**2. Этапы в обучении диалогической речи.** Е.И. Пассов выделяет следующие этапы работы над речевым материалом [3]:

Этап формирования навыков. Для данного этапа характерно проведение уроков по развитию лексических и грамматических навыков;

Этап совершенствования навыков. На втором этапе уроки связаны с совершенствованием навыков первого этапа, работа проводится согласно смоделированному «разговорному тексту»;

Этап развития речевых умений. На заключительном этапе выделяют уроки по развитию речевых умений (уроки развития диалогической и монологической речи) и межтемной основы.

А.Н. Шапов описывает два этапа в формировании обучения диалогической речи – это формирование основ обучения и совершенствование умений диалогической речи [5].

**3. Принципы обучения диалогической речи.** Процесс обучения диалогической речи строится согласно следующим методическим принципам:

- формирование мотивации обучения диалогической речи;
- учет лингвистических и психологических характеристик;
- овладение специфическими единицами языка (штампы, клише, формулы, речевой этикет);
- адекватность упражнений по формированию диалогических действий;
- учет различных стратегий обучения типам и видам диалогических сообщений;
- процесс обучения имеет естественный характер;
- учет взаимодействия диалогической речи с монологической;
- использование различных видов наглядности и опор в обучении.

**4. Пути и приемы обучения диалогической речи (путь снизу, путь сверху, диалог с пошаговым управлением).** Естественным способом овладения диалогической речью является «путь снизу», который включает обучение репликам на уровне диалогических единств, обучение репликам на уровне микродиалогов и обучение тематически связанным диалогам [1].

Последовательность действий в работе над диалогом-образцом характерна для «пути сверху».

Данный путь включает в себя:

- представление диалога для понимания его сущности и содержания, выявления ролей собеседников и композиционной структуры;
- контроль содержания диалога с помощью вопросов, перевода реплик;
- фонетическую отработку реплик;
- выделение переменных и постоянных структур диалога;
- изменение содержания диалога в схожих ситуациях;
- формирование индивидуальных диалогов по образцу.

Пошаговое управление диалогом предполагает формирование диалогических умений у учащихся за счет учебно-речевых ситуаций; ключевых слов; кинофрагментов и аудиозаписи; программирования разговора репликами.

Процесс работы над диалогической речью включает следующие приемы:

- прослушивание диалогов с аудиозаписи;
- чтение диалогов с другими учащимися;
- чтение диалогов и выделение единств;
- разучивание единств, реплик;
- составление единого диалога из микродиалогов;
- составление диалога из ключевых слов, предложений или вопросов;
- составление диалога по картинке,
- составление диалога по ситуации или на основе прочитанного или увиденного;
- сценическое разыгрывание текста в монологической форме.

**5. Упражнения на развитие умений диалогической речи.** Представим некоторые упражнения по развитию диалогической речи на уроках немецкого языка на основе УМК «Вундеркинды плюс» для 9-го класса [4].

Например, в группах или попарно школьники обсуждают карточки с названием мест (Im Flughafen. Vor der Pinnwand. Im Zimmer. Im Flughafen, Auf dem Sofa. Neben dem Regal) и описывают их с опорой на образец:

Hier kann man ... sehen.

Auf dem Foto „...“ sind/ist ... abgebildet.

Auf diesem Foto sind wahrscheinlich ... zu sehen.

Ich glaube, die Leute auf dem Bild sind

Для повышения учебной мотивации можно внедрить в процесс диалога-обсуждения карточки, мячик. Учащиеся, например, бросают друг другу мячик, берут отдельные фразы из карточек и формируют из них одно или несколько диалогических единств. Каждый последующий участник продолжает формулировать свои мысли на основе предыдущих высказываний.

На основе фотографий из учебника на стр. 8 учитель просит школьников описать героев ситуаций: Schaut euch die Fotos an! Was können die Personen auf den Fotos sagen?

Школьники называют свои идеи. В ходе этого этапа обучения диалогической речи учитель подсказывает детям речевые клише, формулы для приветствия и прощания.

**6. Контроль умений диалогической речи является особой сферой.** В широком смысле слова «контроль» является компонентом учебно-воспитательного процесса по определению качества знаний, навыков и умений обучающихся. В узком смысле слова контроль – это этап урока по проверке заданий или упражнений в классе.

Качественные и количественные показатели позволяют определить уровень функционирования данного умения. Отражим на рисунке 1 состав данных показателей на основе пособия А.Н. Шамова «Современный урок иностранного языка. Планирование, анализ, контроль» [6].

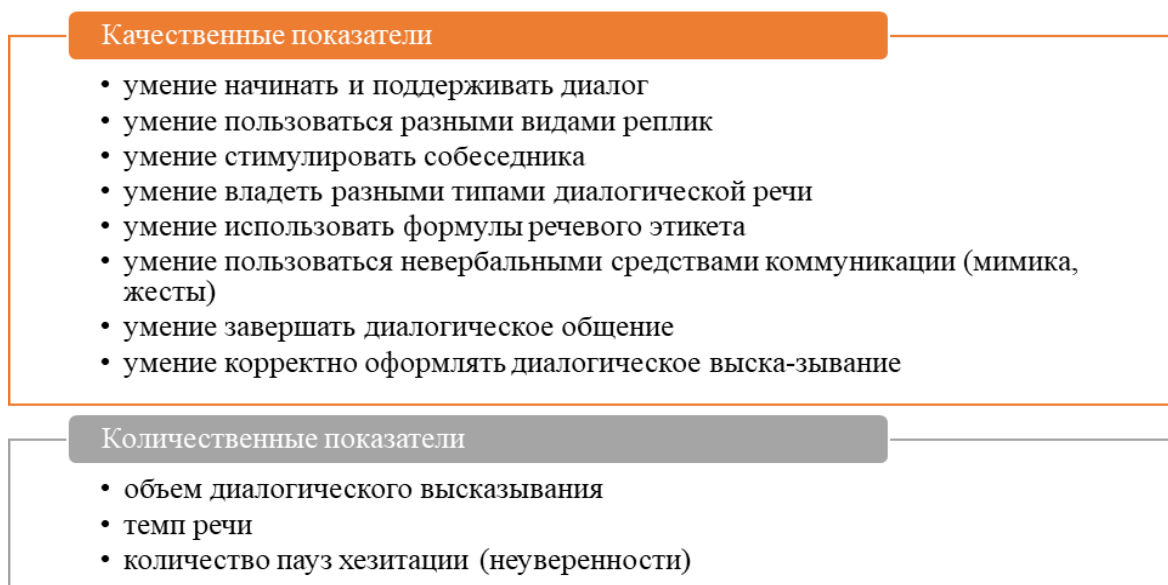


Рисунок 1 – Качественные и количественные показатели диалогической речи

Приемы проверки умений диалогической речи включают в себя такие задания, как: а) беседу по заданной ситуации; б) составление диалога от лица героев; в) ведение свободного диалога с разными типами высказываний; г) дискуссию по поставленной учителем проблеме.

Учитель осуществляет контроль диалогической речи в процессе прослушивания высказываний учащихся. Методисты рекомендуют проводить постоянный контроль умений диалогической речи. Такой контроль выполняет множество функций в процессе обучения иностранным языкам: обучающую, диагностическую, корректировочную, управленческую, оценочную, стимулирующую и непосредственно контрольную [6].

Подведение общих итогов работы по развитию умений диалогической речи осуществляется на основе специальных контролирующих упражнений:

а) текстов-образцов или б) тестов для самопроверки. Если учащимся допущены ошибки в диалогической речи, то учителю необходимо их фиксировать. После завершения диалога преподаватель задает уточняющие вопросы. Ученик размышляет над речевым действием, устанавливает неточность и вносит коррективы. Ответ признается принятым, и он никак не влияет на общую оценку за высказывание. В ходе контроля школьники находят мотивы для своей учебной деятельности, что особенно важно при изучении иностранных языков. Это стимулирует детей к дальнейшей работе по совершенствованию диалогической речи в школе.

**7. Заключение.** На основе проведенного исследования можно сделать вывод о важной роли диалогической речи в процессе обучения немецкому языку. Диалогическая речь представляет собой, таким образом, форму речевого общения и особую форму коммуникативной деятельности. В результате такой деятельности собеседники понимают и воспринимают информацию, удовлетворяют свои интеллектуальные потребности, знакомятся с носителями изучаемого языка. Через коммуникацию с ними обучающиеся получают дополнительные сведения о культуре и истории их страны. А сами они рассказывают носителям языка о своей родной культуре. Здесь происходит обогащение знаниями, расширение кругозора, совершенствование навыков и умений в изучаемом языке. Дети получают моральное и эмоциональное удовлетворение от такой деятельности на языке.

Для каждого этапа обучения диалогической речи характерно усложнение речевых действий и совершенствование владения диалогическими умениями. На уроках немецкого языка речевые навыки и умения в диалогической речи формируются по разным технологиям – благодаря пути сверху, пути снизу или обучение диалогической речи осуществляется за счет пошагового управления умениями в диалогической речи. Особая роль отводится и контрольным действиям со стороны учителя в процессе прослушивания высказываний учащихся. Механизмы контроля и самоконтроля всегда важны для становления разных видов навыков и умений, для становления разных форм коммуникативного взаимодействия на иностранном языке.

#### Список литературы

1. Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2017. 222 с.
2. Бим И.Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 1979. № 5. С. 20-22.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2011. 162 с.
4. Радченко О.А. Немецкий язык. 9 класс. Учебник. Углубленный уровень. ФП. ФГОС. М.: Просвещение, 2021. 192 с.
5. Шапов А.Н. Методика обучения немецкому языку: практический курс. М.: ФЛИНТА, 2018. 248 с.
6. Шапов А.Н. Современный урок иностранного языка. Планирование, анализ, контроль: Английский язык. Немецкий язык. Материалы к урокам. Волгоград: Учитель, 2021. 263 с.
7. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6.



## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ГЕЙМИФИКАЦИЯ» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Т. В. Иванова**

МБОУ «Гимназия № 136», г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье дано определение понятия «геймификация». Представлены ее виды. Показан ее дидактический и методологический потенциал при обучении английскому языку в начальной школе. Проведен анализ основных инструментов, позволяющих включать данную технологию в образовательный процесс в начальной школе.

**Ключевые слова:** образование, «геймификация», цифровые технологии, начальная школа, вовлеченность, мотивация.

## THE USE OF GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

**T. V. Ivanova**

Gymnasium No. 136, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article focuses on the concept of gamification. It also presents its types. The paper shows its didactic and methodological potential in teaching process of English in primary school. It presents the analysis of the main tools that could help integrate gamification into educational process.

**Keywords:** education, gamification, digital technologies, primary school, involvement, motivation.

В игре ребенок живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительно жизни.

К.Д. Успенский

Обучение английскому языкам в начальной школе приобрело обыденный характер. Преподавание английского языка начинается уже со второго класса. По мнению отечественных психологов и педагогов, ранний школьный возраст наиболее оптимальный для обучения иностранным языкам. В этом возрасте ребенок наиболее восприимчив ко всему новому, ему все интересно. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. В.В. Давыдов, Д.В. Эльконин, И.В. Дубровина, Н.Ф. Талызина, Л.С. Выготский писали о том, что в период начального школьного обучения наиболее активно развивается мышление. Эти же ученые подчёркивали, что основным видом деятельности становится учение, но несмотря на это ребенок младшего школьного возраста, все еще хочет играть. Выбор технологии «геймификация» при обучении английскому языку не был случайным. «Геймификация» от английского слова «game» игра, новый тренд современного образования, это «способ организации образовательной деятельности с помощью игровых технологий, в том числе компьютерных игр». Кембриджский словарь определяет понятие

«Геймификация» как «практика превращения деятельности в игру с целью сделать ее более интересной и более приятной». Термин «геймификация» получил распространение в педагогике после публикации монографии американских педагогов М. Поренски (2008) и К. Каппа (2012). Согласно К. Каппу, «геймификация» – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение, решения различных задач и для повышения их мотивации».

Следует заметить, что понятие «геймификация» не равно понятию «игра». Данная технология подразумевает использование элементов игры для реализации определенных целей, например обучающих, но не носит развлекательный характер. «Геймификация» в образовательном процессе – это внедрение элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения. «Геймификация» изменяет способ организации учебного процесса, повышает уровень мотивации, активизирует внимание школьников, особенно школьников младшего возраста, при решении учебных задач, а значит, повышает усвояемость предмета.

Какие же элементы игрового процесса можно использовать в образовательных целях? В настоящее время, преподаватели используют в основном элементы, так называемой «структурной «геймификации», а именно очков, бейджей, досок почета, квестов, подразумевающих соревновательность. На сегодняшний день существует ряд компьютерных предложений позволяющих использовать «геймификацию» в образовательном процессе в начальной школе, а именно «КАНООТ!», «LearningApps», «Quizlet», «Classtools», «Umaigra», «Genially», «ProProfs», «Flippity», «Factile» и д.р. Работая с данными приложениями можно выделить их преимущества и недостатки. Из плюсов можно определить следующие: все они имеют большое количество разнообразных шаблонов для создания простых, но увлекательных игр, упражнений, заданий, тестов, кроссвордов и т.д. Есть возможность создать аккаунт ученика и увидеть его прогресс, некоторые, к примеру, LearningApps, имеет функцию чата и доски объявлений. Из минусов большинство этих приложений имеют платный контент, соответственно часть функционала платная, требуют регистрации или доступны только на английском языке, например, «Factile».

Дидактический потенциал данных приложений огромен. Они позволяют развивать различные виды речевой деятельности, формируют языковые навыки, способствуют развитию письменных умений, является необходимым в начальной школе и не только. Дают возможность визуализации изучаемого материала, наполняют его яркостью, насыщенностью, делают его более запоминающимся. Обучающиеся непроизвольно запоминают материал и в дальнейшем воспроизводят. Организация учебной деятельности на уроках английского языка в начальной школе при помощи технологии «геймификация» позволяет перейти от пассивных методов к активным. Контроль и самоконтроль при помощи технологии геймификации (данных

приложений) способствуют развитию критического мышления, раскрывают творческие способности, воспитывают дух соревновательности. «Геймификация» позволяет разнообразить процесс обучения в целом или его отдельные элементы, повысить мотивацию за счет неординарной подачи материала. Учитель имеет возможность отслеживать прогресс каждого обучающегося, не вводя в дополнительный стресс, так как ребенок может видеть результат либо в личном кабинете, либо если это предполагает, упражнение, выбрать свое индивидуальное «прозвище». Все эти аспекты особенно важны на начальном этапе обучения английскому языку, так как начальный этап является основополагающим для дальнейшего освоения языка.

Используя технологии «геймификация», не стоит делать их основополагающими в общей канве урока. Не стоит забывать, что все хорошее должно быть в меру.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного университета. 2015 № 9. С. 109-116.
3. Певзнер В.В., Погорелова В.И., Шуклин Д.А. Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения // Проблемы современного образования 2016. №2. С. 98-101.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
5. Карр К. The gamification of learning and instruction. John Wiley & Sons Limited, 2012. 336 p.
6. Learningapps. URL: <https://learningapps.org> (дата обращения: 18.02.2023).
7. КАНООТ! URL: <https://kahoot.com> (дата обращения: 20.02.2023).
8. QUIZLET. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата обращения: 10.02.2023).

УДК 372.881.1 + 81'34

## ИЗУЧЕНИЕ МЕЛОДИКИ ЧАСТНЫХ ВОПРОСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

**О. В. Камрыш**

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**А. А. Северинова**

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье приводится анализ мелодических характеристик одного из видов вопросительных высказываний во французском языке. Экспериментальные данные были получены в ходе специально организованного исследования с применением современных методов акустической обработки звукового сигнала.

Усвоение интонационных моделей французского языка на занятиях по практической фонетике в вузе требует детального описания изучаемых паттернов, а также установления возможных эмоциональных и оценочных значений, приписываемых той или иной мелодической вариации.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о большом разнообразии мелодических контуров, используемых в речи современных носителей языка. Была выявлена

связь характера подъема или падения на разных участках вопросительного предложения, а также величины диапазона мелодических изменений с восприятием дополнительной эмоциональной окраски.

**Ключевые слова:** мелодические контуры, просодические характеристики, методика преподавания фонетики иностранного языка.

## STUDY OF MELODY OF SPECIAL QUESTIONS IN PRACTICAL PHONETICS CLASSES OF THE FRENCH LANGUAGE

**O. V. Kamrysh**

St. Petersburg State University, St. Petersburg

**A. A. Severinova**

St. Petersburg State University, St. Petersburg

**Abstract.** The article provides an analysis of the melodic characteristics of one of the types of interrogative sentences in French. Experimental data were obtained during a specially organized study using modern methods of acoustic processing of an audio signal.

The study of intonation models of the French language in practical phonetics classes at a university requires a detailed description of the patterns, as well as the establishment of possible emotional and estimated values attributed to a particular melodic variation.

The results of the study suggest a wide variety of melodic contours used in the speech of modern native speakers. We have identified the dependence of the rise or fall in different segments of the interrogative sentence, as well as of the range of melodic changes with the perception of additional emotional color.

**Keywords:** melodic patterns, prosodic features, methods of teaching phonetics of a foreign language.

Исследование французской интонации начинается в середине XX века. Задачей первых дескриптивных работ было установить номенклатуру мелодических контуров французского языка, используемых для оформления различных синтаксических конструкций. Эту цель преследует известная система мелодических моделей, разработанная П. Делаттром [2]. Набор интонационных паттернов уточнялся и детализировался в последующих исследованиях [3; 5; 6; 7]. Такой подход к описанию интонации языка представляется весьма удобным с методической точки зрения, так как учащимся предлагается для усвоения законченная система мелодических контуров, которые представлены в упрощенном схематическом виде.

Следует, однако, учитывать, что при изучении интонации французского языка на занятиях по практической фонетике необходимо не только выделить возможные для данного синтаксического построения способы интонационного оформления, но и определить границы варьирования их акустических характеристик. Еще одной важной задачей является установление модально-оценочных значений, которые соответствуют той или иной интонационной модели.

В настоящей статье предлагаются результаты экспериментального исследования, проведенного на материале французских частных вопросов

с прямым порядком слов и вопросительным словом в начале высказывания. Материалом исследования послужили вопросительные реплики из современных французских фильмов, начиная с 2000 года. В корпус вошли 40 звуковых файлов, содержащих вопросительные высказывания указанного синтаксического типа. Акустический анализ звукового материала был осуществлен с помощью программы Wave Assistant.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью использования современных методов обработки звукового сигнала для получения объективных акустических характеристик и проверки существующих методических рекомендаций применительно к современным тенденциям интонирования высказываний в речи носителей французского языка.

В ходе инструментального анализа рассмотрению подлежали следующие параметры мелодической организации вопросов с прямым порядком слов: направление и характер движения частоты основного тона на разных участках высказывания (прежде всего, на вопросительном слове и последнем слого фразы), значение средней частоты основного тона, диапазон мелодических изменений во фразе, а также интервалы повышения или падения частоты основного тона внутри отдельных сегментов высказывания.

В результате проведенного экспериментального исследования могут быть сделаны следующие выводы.

Во-первых, предпочтительным вариантом интонирования частных вопросов с вопросительным словом в начале высказывания и прямым порядком слов является общее нисходящее движение тона. Подобное мелодическое оформление было выявлено в 83 % случаях. Необходимо отметить, что нисходящее движение тона традиционно описывается в теоретической и методической литературе как единственно возможное при реализации частно-вопросительных высказываний во французском языке [2; 3; 5]. Однако полученные данные свидетельствуют о том, что разнообразие мелодических вариантов для вопросов данного типа оказывается более значительным. Так, вопросительное слово может быть произнесено с восходящим, ровным или нисходящим движением основного тона. Каждая из этих мелодических моделей может сочетаться с тремя вариантами интонационного оформления последнего слога фразы: финальный подъем, финальное падение, ровный тон на конечном слоге высказывания.

Во-вторых, помимо вопросов, реализованных с соблюдением общей линии деклинации, были выделены фразы с восходящим движением тона, а также вариант оформления частного вопроса с сохранением ровного тона на протяжении высказывания. Таким образом, в существующие традиционные описания должны быть, по-видимому, внесены некоторые дополнения и уточнения.

В-третьих, представлялось интересным обратиться к перцептивной оценке изучаемых вопросительных высказываний носителями французского языка. С этой целью был проведен аудиторский эксперимент. Участникам перцептивного исследования (15 носителей французского языка в возрасте

от 19 до 28 лет) были предложены для прослушивания предложения с вопросительным словом в начале и содержащие прямой порядок слов. Задачей респондентов было отметить является ли, по их мнению, предъявляемый стимул нейтральным или же имеет то или иное дополнительное эмфатическое значение. Всего было обследовано 2415 ответов. Полученные данные позволяют предположить, что восприятие эмоциональных оттенков связано с рядом факторов. Так, вопросительные высказывания, реализованные с широким диапазоном мелодических изменений (от 6 до 25 пт), были оценены всеми респондентами как эмоционально окрашенные. Влияние на перцептивную оценку могла, по-видимому, оказать также форма интонационной кривой: в том случае, когда в ходе акустического анализа была выявлена изломанная мелодическая контура со значительным перепадом значений частоты основного тона (10 – 20 пт) на участке фразы после вопросительного слова, высказываниям приписывались негативные эмоциональные значения. Кроме того, восприятие дополнительных эмоциональных и оценочных значений могло быть связано с нарушением линии деклинации. Подтверждением этой гипотезы является тот факт, что все вопросительные высказывания, имеющие восходяще-нисходящее движение тона получили оценку эмфатически окрашенных.

Полученные данные могут быть полезны в практике преподавания фонетики французского языка в ВУЗе. Изученный вид частно-вопросительных высказываний является относительно новым синтаксическим типом во французском языке и оценивается как принадлежность разговорного стиля речи [9]. Это обстоятельство объясняет тот факт, что интонационное оформление подобных вопросов нередко вовсе не включается в пособия по французской фонетике либо рассматривается фрагментарно [1; 4; 8]. Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют внести некоторые дополнения в существующие описания.

Прежде всего, необходимо учитывать, что мелодическое оформление вопросов этого типа в речи современных носителей языка отличается большим разнообразием. При работе над интонацией частных вопросов следует обращать внимание учащихся не только на общее движение основного тона внутри высказывания, но и рассматривать особенности мелодических изменений на отдельных его участках (вопросительное слово, последний слог фразы). Точное воспроизведение интонационного контура будет способствовать преодолению интерферирующего влияния со стороны родного языка учащихся. Помимо анализа формы и направления мелодического контура, рассмотрению подлежит диапазон варьирования частота основного тона, так как его значительное сужение или расширение может быть связано с наличием дополнительного эмоционального или оценочного значения.

#### **Список литературы**

1. Charliac L., Motron A.-C. Phonétique progressive du français (avancé). Paris: CLE International, 2018. 64 p.
2. Delattre P. Les dix intonations de base de français // The French Review. 1966. Vol.40, № 1. Pp. 1-14.

3. Di Cristo A., Hirst D. J. Modelling French micromelody: analysis and synthesis // *Phonetica*. 1983. Vol. 43, no. 1-3.
4. Küster G.Z. Est-ce que et ses concurrents // Béguelin M.-J., Coveney A., Guryev A. *Interrogatives*. Collection Sciences pour la Communication. Vol. 24. Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2018. Pp. 95-118. URL: [https://www.academia.edu/39768336/Linterrogative\\_en\\_français](https://www.academia.edu/39768336/Linterrogative_en_français) (accessed: 28.01.2021).
5. Léon P. *Phonétisme et prononciations du français: avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Léon. Paris: Nathan Université, 1996. 192 p.
6. Martin Ph. La prosodie du français: une approche pas très syntaxique // *Journal of French Language Studies*. 2011. Vol. 21/1. Pp. 32-59.
7. Rossi M. Intonation. Past, present, future // Botinis A. *Intonation. Text, speech and language technology: Intonation. Analysis, speech and technology*. 2000. Vol. 15. Pp. 13-52.
8. Santiago-Vargas F., Delais-Roussarie E. La prosodie des énoncés interrogatifs en français L2 // *Actes des Journées d'études sur la Parole (JEP-TALN 2012)*. Grenoble. 2012. Pp. 265-272.
9. Гордина М.В. *Фонетика французского языка*. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. 304 с.

УДК 81'33

## ЛИДЕРСТВО В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Е. С. Коканова**

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,  
г. Архангельск

**Аннотация.** Тенденции современного рынка труда показывают, что важную роль играет способность современного специалиста в области лингвистики использовать общедидактические принципы обучения и воспитания в профессиональной деятельности. Возрастающее значение в этом процессе приобретает лидерство. Цель нашего исследования – выявить необходимые качества лидера при обучении переводу и иностранному языку. Особое внимание уделяется развитию самооценки и стрессоустойчивости.

**Ключевые слова:** лидер, лидерство, обучение переводу, обучение иностранному языку, стрессоустойчивость, самооценка.

## LEADERSHIP IN TRANSLATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**E. S. Kokanova**

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

**Abstract.** The trends of the modern labour market show that the ability of a modern specialist in the field of linguistics to use the general didactic principles of training and education in professional activities plays an important role. Leadership becomes increasingly important in this process. Our research considers the leader's qualities in translation and foreign language training. Special attention is paid to the development of self-esteem and stress resistance.

**Keywords:** leader, leadership, translation training, foreign language training, stress resistance, self-esteem.

Современный преподаватель перевода и иностранного языка организует наставническую деятельность с учетом методик профессионального обучения и применяет общедидактические принципы обучения и воспитания для оценки динамики развития профессиональных умений и качеств студентов. Он умеет управлять собой и управлять другими.

Что такое лидерство в обучении переводу и иностранному языку? Лидерство – это так называемое искусство сделать так, чтобы студенты изучали практику перевода и иностранный язык так, как хочет преподаватель, но сами думали, будто они знают, как надо, и они сами этого хотят. К одному из лидерских качеств, чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности переводчика и учителя иностранного языка, можно отнести умение терпеть боль, то есть умение признавать свои ошибки и не бояться показать свою уязвимость. При обучении переводу (особенно устному переводу) и иностранному языку может возникнуть мотивационный барьер у обучающихся. Например, прежде студент уже пытался изучать практический курс перевода или практический курс иностранного языка, не смог в них разобраться и теперь не хочет повторять неудачный опыт: «Я всё равно ничего не пойму, даже пробовать не буду!». К сожалению, студент становится жертвой устного перевода или выступления на иностранном языке, он домысливает, что иностранный язык или перевод – это один сплошной стресс, это только для избранных. Именно преподаватель как лидер может показать, что не нужно бояться совершить ошибку. Ошибки – это опыт, а любой опыт помогает развивать профессиональные навыки и качества. Никто не будет спорить, когда мы что-то делаем и преодолеваем страх (например, переводим устно или выступаем на иностранном языке перед большой аудиторией), наша самооценка автоматически повышается, мы начинаем больше ценить себя. Существуют различные техники на стрессоустойчивость. Например, техника на повышение самооценки. Упражнение «Ручеёк критики». Важно научиться адекватно принимать критику. Частые размышления по поводу оценок других людей – это тоже стресс, который отнимает время и силы. Сразу оговоримся, что избыток самоуверенности опасен, как и ее дефицит. Важно поверить в себя и правильно воспринимать ситуацию, тогда выступление на иностранном языке или устный перевод – это радость, которая связана с позитивной деятельностью, и совсем немножко стресса. Когда студент чувствует себя увереннее, его обучение становится продуктивнее, а это влечет за собой позитивные последствия: он несет ответственность за собственное развитие и благополучие.

Ключевой инструмент любого лидера – это его личность. Он использует вербальные техники (красиво говорить, уверенность, логичность изложения, умение рассказать жизненную историю, разделять чувства аудитории и т. д.) и невербальные техники (передача эмоционального состояния, язык тела и жесты, магия голоса и т. д.). Нельзя не согласиться с Питером Нортхаусом, который отмечает, что ключевыми чертами лидера являются интеллект, уверенность в себе, решимость, целостность и социальные навыки [2]. Важно



развивать самоэффективность и самоуважение при обучении переводу и иностранному языку. Самопринять себя таким, каким ты есть сейчас. Очень часто при обучении переводу и иностранному языку студенты отрицают, что у них что-то получается. У них может возникать низкая регуляция эмоций (стрессоустойчивость) [1]. Двигаться дальше, развиваться им мешает именно отрицание, а не принятие того, что у них получается. Безусловно, нужно прививать студентам определенный уровень осознанности, который они сами приносят в жизнь, учебу, профессиональную деятельность. Многие просто делают то, чего ожидает от них общество или родные, друзья, забывая, что на самом деле их собственные мечты и устремления тоже имеют огромную ценность. Преподаватель одновременно должен быть и жестким, и мягким. С одной стороны, он сам должен быть лидером, который повышает ценность своих студентов, и они учатся и развиваются дальше. С другой стороны, каждый студент может развить навыки для того, чтобы «компенсировать» особенности своей личности. Лидерство очень контекстуально. Проектная деятельность при обучении переводу и иностранному языку помогает студенту стать собой с лучшими компетенциями и делегировать «слабости» в группе, команде.

Преподавание без рефлексии – это простая сумма переживаний. Возникает еще один вопрос, сколько усилий требуется и для студента, и для преподавателя, когда студент не хочет учиться и не знает, чем будет заниматься по жизни. Приходится принимать студента таким, каким он есть, и сохранять спокойствие. Таким образом, нет «идеальной» таблетки, как стать лидером, нет «идеальных» методов обучения переводу и иностранному языку. Преподаватель тоже должен быть собой и постоянно совершенствоваться, практиковать осознанность, ответственность, самопринятие и осмысленность. Следует также отметить, что анализ потенциала лидерства при обучении переводу и иностранному языку проведен в рамках дисциплины «Лингвокоучинг» новой магистерской программы «Технологии автоматизированного и машинного перевода» (45.04.02 Лингвистика), которая позволяет уделить большое внимание следующим вопросам: обучению лидерству, наставнической деятельности в переводческой компании, профессиональному и личностному саморазвитию, осознанному отношению к изучению иностранного языка.

#### **Список литературы**

1. Коканова Е.С. Как снизить уровень ситуативной тревожности у студентов-переводчиков? // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние. 2020. С. 96-98.
2. Peter G. Northouse Leadership: Theory and Practice. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc; Ninth edition, 2021. 600 p.

## **ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Е. Д. Колодина**

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

**Аннотация.** В статье описаны причины возникновения языкового барьера как явления, а также возможные пути его преодоления в процессе обучения иностранному языку. Причины разделены на две категории: психологические и индивидуальные. Для преодоления языкового барьера необходима совокупность внешних (не зависящих от обучающегося), а также внутренних факторов (мотивация, желание преодолеть языковой барьер и т.д.). В статье отражены универсальные педагогические методы преодоления языкового барьера.

**Ключевые слова:** языковой барьер, иностранные языки, психологические барьеры, языковая тревожность, преодоление языкового барьера.

## **A LANGUAGE BARRIER: THE REASONS FOR OCCURENCE AND THE WAYS OF OVERCOMING**

**E. D. Kolodina**

Moscow State Pedagogical University, Moscow

**Abstract.** The article reflects the causes of a language barrier emergence, as well as possible ways to overcome it in the process of teaching a foreign language. The reasons for a language barrier are divided into two categories: psychological and individual. To overcome the language barrier, a combination of external (not dependent on the student) and internal factors (motivation, desire to overcome the language barrier, etc.) is necessary. The article reflects the universal pedagogical methods of overcoming the language barrier.

**Keywords:** language barrier, foreign languages, psychological barriers, language anxiety, overcoming language barrier.

Языковой барьер – это неспособность одного или нескольких участников общения понимать и воспроизводить адекватную речь на иностранном языке в силу субъективных причин [1].

Выделяют несколько главных причин возникновения языковых барьеров. К таким категориям относятся психологические (языковая тревожность, страх совершить ошибку, межличностные отношения в коллективе и т.д.) и индивидуальные (низкая степень владения родным языком, степень вовлеченности в процесс обучения, недостаточная мотивация, негативный предыдущий опыт изучения иностранного языка и т.д.) причины возникновения языкового барьера [2-3].

Существуют три необходимых условия преодоления языкового барьера: во-первых, признание факта существования языкового барьера. Во-вторых, должна присутствовать мотивация к изучению иностранного языка и мотивация к преодолению языкового барьера. Наконец, должны иметь место благоприятные условия для преодоления языкового барьера (например, мотивирующий преподаватель, благоприятная культурная и языковая среда, занятия коммуникативной направленности и т.д.) [2].

Существуют педагогические методы преодоления психологического, языкового и социокультурного языкового барьера при обучении иностранному языку. Наиболее эффективными педагогическими методами преодоления языкового барьера называют коммуникативный метод, кейс-метод, все виды групповой работы, в частности дебаты, взаимные опросы и кластерный метод. Для эффективного преодоления языкового барьера на занятиях по английскому языку необходимо добавить культурологический аспект, так как язык не может существовать вне человека и вне культуры народа [4].

#### Список литературы

1. Кудрина С.А., Перминов В.О., Юдина Е.В. Языковой барьер в процессе изучения иностранного языка и способы его преодоления // Polish Journal of Science. 2020. No. 25-3(25). Pp. 18-20.
2. Макаев Х.Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 11 (81). С. 83-87.
3. Епифанова М.П. Объективные и субъективные трудности в овладении устной иноязычной речью студентами неязыковых вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. Астрахань, 2006. № 5. С. 205-209.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

УДК 378.2

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В 10-М КЛАССЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Е. В. Королева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Козырев**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В данной статье авторы рассматривают использования методики «Перевернутый класс» при обучении грамматической стороне речи на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. В статье представлены и проанализированы особенности применения методики на основе УМК «Английский в фокусе. 10 класс».

**Ключевые слова:** грамматика, урок английского языка, перевернутый класс, инновационные методики, процесс обучения, ученик.

### THE USE OF THE FLIPPED CLASSROOM METHOD IN TEACHING THE GRAMMATICAL PART OF SPEECH IN THE 10TH GRADE IN ENGLISH LESSONS

**E. V. Koroleva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Kozyrev**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** In this article, the authors consider the use of the "Flipped Classroom" method while teaching the grammatical part of speech in English lessons at a secondary school. The article presents and analyzes the features of the application of the teaching method based on the EMC "English in Spotlight. 10th grade".

**Keywords:** grammar, English lesson, flipped classroom, innovative methods, learning process, student.

В Федеральном государственном стандарте по английскому языку 2022 года были представлены следующие компетенции, которые следует развивать у обучающихся: критическое мышление, умение сотрудничать, цифровая грамотность, рефлексия, автономия в обучении, умение проявлять собственную инициативу.

Несколько лет пандемии и развитие общества так же внесли свои изменения в образовательный процесс и сформировали спрос на внедрение дистанционных технологий. Одной из методик, легко встраиваемых в новые условия, является «Перевернутый класс».

Помимо этого, в связи с высоким темпом процесса глобализации, растёт необходимость изучения иностранных языков. Владение ими является одним из признаков профессиональной компетенции и играет существенную роль при поиске работы на рынке труда. Для иноязычной коммуникативной компетенции требуется умение грамматически верно формулировать высказывания и строить предложения, но традиционный подход в образовании, не обеспечивает достаточного уровня владения грамматикой [3].

Таким образом актуальность данной темы обосновывается необходимостью поиска новых инновационных технологий для обучения как иностранному языку, так и в особенности грамматической стороне речи.

Методика «Перевернутый класс» состоит из 3-х этапов – подготовки, внедрения и применения.

На первом этапе следует определиться с темой, целью и задачами урока.

На этапе внедрения происходит знакомство обучающихся с методикой. По мнению Н. В. Бобровой это вызывает наибольшие трудности, по причине того, что отсутствие домашней работы у учеников приводит к невозможности проведения занятия как такового, ведь у обучающихся отсутствует теоретическая база, что является критичным для обучения. Для решения данной проблемы существуют определённые стратегии проверки готовности к уроку [1].

На этапе применения авторы методики Дж. Бергман и А. Сэмс выделяют следующие шаги:

1. Активизация деятельности – 5 мин.
2. Вопросы по лекции, изученной дома – 10 мин.
3. Практические задания (лабораторная работа, исследовательская деятельность, практические задания) – 30 мин [9].

Таким образом, больше половины занятия посвящено практическим навыкам, которые являются ключевыми при изучении языка. В то время как при классно-урочной системе как минимум 50 % того времени, которое

в «Перевернутом классе» посвящено практической части, пришлось бы потратить на объяснение теоретического материала [2].

Как методика обучения грамматической стороне речи «Перевернутый класс» позволяет применять индивидуальный подход к обучающемуся? В совместном с другими преподавателями «Манифесте перевёрнутого знания» (flipped class manifest), авторы методики Дж. Бергман и А. Сэмс подчёркивают, что важнейшее преимущество «Перевернутого класса» заключается в том, что она позволяет персонализировать обучение, создать равные условия для каждого и дать возможность изучать предмет в индивидуальном, не навязанном извне темпе. Знакомство с темой не ограничено рамками одного урока, есть возможность уделить большее или меньшее время, в зависимости от способностей. Учёт особенностей обучающегося, таких как темп учебной деятельности, тип восприятия информации, возраст и т. д., позволяют организовать учебную среду с использованием информационных технологий с учётом личностно ориентированного подхода [3-4].

На примере УМК «Английский в фокусе. 10 класс» Вирджинии Эванс, Дженни Дули, Ольги Подоляко и Юлии Ваулиной нами был разработан урок по обучению грамматической стороне речи с использованием методики «Перевернутый класс».

Использование данной методики требует использования устройства для выхода в интернет, поэтому первый шаг в нашей работе – это проведение анкетирования с целью подтверждения наличия технических возможностей у всех учеников класса.

На этапе подготовки для установления уровня сформированности грамматического навыка было проведено входное тестирование. При обработке данных были выделены 3 уровня – высокий, средний, низкий. В соответствие с результатами для использования методики нами была выбрана тема будущие времена (Future Tenses) в Module 3 «Schooldays & Work».

Следом за этапом подготовки мы перешли к этапу внедрения, на котором ученики были ознакомлены с «Перевёрнутым классом» и его требованиями. Для подготовки обучающихся нами была разработана памятка по работе с методикой и алгоритм работы с видеоматериалом. Поскольку невыполнение домашней работы приводит к невозможности проведения занятия, ученики были предупреждены о том, что в качестве допуска к занятию нами будет использоваться способ контроля Б. Ханикатта «Входной билет» [11]. При использовании данного метода ученики отвечают на вопросы или решают задания, которые преподаватель поместил в видео, либо задал отдельно.

К началу этапа применения ученики были осведомлены обо всех особенностях методики и требованиях, которые перед ними ставит учитель. В качестве домашнего задания для освоения теории им было предложено видео «Future Tenses. Формы будущего времени» с канала «Smart English Saratov» на платформе YouTube. В конце видео преподаватель просит перевести 3 предложения, выполнение этого упражнения рассматривалось как допуск к занятию [7].

Для активизации деятельности ученикам было предложено посмотреть видео «Talking about the future» с канала «Easy Languages» на платформе YouTube, в котором носители языка используют будущие времена [10].

После этого были обсуждены вопросы, которые могли возникнуть у учеников при знакомстве с темой дома и проверен перевод предложений, которые были даны им в качестве задания после просмотра видео. После этого ученики выполнили задание «What tense are the verb forms in bold? Match them to the uses». Данное упражнение использовалось для определения учеников, у которых возникли трудности при освоении темы. Далее мы предлагаем воспользоваться дифференцированным подходом [5].

Ученики, которые справились с теорией выполняют задание для сильной группы «Choose the correct form. Give reasons». В это время обучающиеся, которые столкнулись с трудностями, разбирают теоретическую ещё раз вместе с учителем. После этого весь класс целиком может переходить к совместным заданиям на разные уровни усвоения материала.

В конце урока обучающимся была предложена анонимная анкета для проведения рефлексии. В ней учеников просили выделить позитивные, негативные моменты и описать то, что вызвало наибольшую сложность.

Таким образом мы предполагаем, что использование методики «Перевернутый класс» позволяет уделить большее время обучению грамматической стороне речи.

#### Список литературы

1. Боброва Н.В. Технология «перевернутый класс» («flipped classroom») при обучении иностранному языку в технических вузах // EurasiaScience: сборник статей IX международной научно-практической конференции. М.: ООО «Актуальность. РФ», 2017. С. 324-326.
2. Богданова Ю.З. К вопросу о профессионально ориентированном обучении иностранному языку в аграрном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-2 (78). С. 194-196.
3. Жаркова М.А. К вопросу о возможности использования модели "Flipped Classroom" при обучении грамматике иностранного языка в аграрном вузе // АПК: инновационные технологии. 2019. № 4(47). С. 54-57.
4. Малинин В.А., Повshedная Ф.В., Пугачев А.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 2.
5. Королева Е.В., Игнатьева В.С. Обучение иноязычному аудированию с применением дистанционных образовательных технологий // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2021. С. 172-175.
6. Скакунова В.А. Способы повышения мотивации студентов в обучении иностранному языку посредством цифровых технологий // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: 4-я Международная научно-практическая конференция: сборник материалов конференции: в 2 т., Москва, 16 декабря 2020 года. М.: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2021. С. 305-309.
7. Урок № 27 Future Tenses. Формы будущего времени // Школа английского языка Smart English. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=sxGP\\_MOOGhE](https://www.youtube.com/watch?v=sxGP_MOOGhE) (дата обращения: 13.02.2023).

8. Фролова С.В., Перевощикова Е.Н. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 6.
9. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day // Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.
10. Easy English 29 – Talking about the future. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OlyYE6USuO0> (accessed: 13.02.2023).
11. Honeycutt B. Ready to Flip: Three Ways to Hold Students Accountable for Pre-Class Work // Faculty Focus. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flippedlearning/ready-to-flip-three-ways-to-hold-students-accountable-for-pre-class-work> ((accessed: 13.02.2023).

УДК 372.881.1

## **СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИИ TASK-BASED LEARNING В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Н. Н. Кочеткова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. В. Даричева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие «ТБЛ» (Task-based learning). Отражается актуальность использования данного метода в процессе обучения английскому языку. Обозначается, что преимущественной целью метода является выполнение задания и акцент делается на общение и взаимодействие между учащимися. При использовании данного подхода, учащимся предлагаются различные коммуникативные ситуации повседневного характера, что повышает мотивацию и интерес к изучаемому предмету. Показаны основные этапы методики. Отмечаются преимущества и недостатки использования данного метода. Также, приводится пример задания по методике TBL.

**Ключевые слова:** метод коммуникативных заданий, обучение, английский язык, подход.

## **THE SPECIFICS OF TASK-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH**

**N. N. Kochetkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. V. Daricheva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article reveals the concept of "TBL" (Task-based learning). The relevance of using this method in the process of teaching English is reflected. It is indicated that the primary purpose of the method is to perform the task; the emphasis is on communication and interaction between students. When using this approach, students are offered various communicative situations of an everyday nature, which increases motivation and interest in the subject being studied. The main

stages of the methodology are shown. The advantages and disadvantages of using this method are noted. Also, an example of a task using the TBL method is given.

**Keywords:** Task-based learning, training, English, approach.

В современных учреждениях образования все большую актуальность приобретает проблема использования современных педагогических методов и технологий [2, 6, 9]. Учитывая нынешние реалии – цифровое воспитание и киберсоциализацию личности, новые типы коммуникации субъектов образовательных отношений, познавательную самостоятельность обучающихся и других, возникает необходимость изменений педагогической фасилитации [5, 7]. Это обусловлено необходимостью совершенствования учебного процесса, внедрения инновационных подходов для реализации природного потенциала личности. В этом плане актуален разговор о такой технологии преподавания как Task-based learning (TBL), т.к. она позволяет проводить уроки, где важен не только результат, но и сам процесс, возможность высказаться всем, возможность самим выбрать проблему или ситуацию для обсуждения.

Стратегия Task-Based Learning была впервые разработана в 1980-х годах Нарahari Уманатх Прабху (Narahari Umanath Prabhu), учителем и исследователем в Бангалоре, Южная Индия. Он предположил, что овладение языком – это “бессознательный процесс, который можно облегчить, вызывая у учащегося озабоченность смыслом, словами и действиями”. Он считал, что использование задач поможет задействовать естественные механизмы учащихся для овладения вторым языком.

Хотя методика Task-Based Learning возникла из ранее разработанного коммуникативного обучения языку, она выходит за рамки простого общения, за счет включения реальных языковых потребностей в процесс обучения.

TBL (Task-based learning) – это технология обучения усваивания иноязычной информации, технология ориентированного обучения для класса EFL (English as a foreign language), которая разработана в рамках коммуникативного подхода (Communicative Language Learning Teaching) [4].

В центр внимания ставится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические единицы. Язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь успешно справиться с поставленной задачей. Обучение осуществляется в процессе общения и взаимодействия [1]. Таким образом, язык усваивается не как набор языковых явлений, а в своем «социальном контексте», т.е. ассоциируется с ситуацией общения, в которой те или иные лексические и грамматические единицы типично употребляются его носителями [7]. TBL относится к технологии, которая рассматривает выполнение значимых задач через аутентичную коммуникацию как эффективный способ повышения уровня владения языком в естественном, практическом и функциональном использовании в искусственно созданных условиях. К таким условиям можно отнести посещение врача, планирование экскурсии, проведение собеседования. Оценка



в первую очередь основывается на результате выполнения задания, а не на точности предписанных языковых форм [8].

Технология TBL включает 3 основных этапа:

1. Pre-task. Преподаватель предлагает коммуникативную задачу, ставя проблему, которая должна быть решена в ходе обсуждения.

2. During-task. Данный этап подразумевает решение коммуникативной задачи в парах или малых группах с использованием соответствующих языковых форм.

3. Post-task. Преподаватель проводит мониторинг, делая пометки, касающихся ошибок учащихся, чтобы максимально учитывать индивидуальные потребности каждого в изучении иностранного языка [4].

Методика предполагает, что обучающиеся уже имеют определенный запас грамматики и лексики по теме, поэтому здесь важно понимать, насколько учащиеся готовы использовать язык осознанно и выполнять с его помощью задания. Часто рекомендуется внедрять методику с уровня Pre-Intermediate.

TBL провоцирует естественное использование языка, спонтанную речь и дает учащимся реалистичные сценарии, в которых можно использовать свои знания [3]. В заданиях по TBL акцент всегда на спонтанности, а не точности речи. Здесь учителю важно «не замечать» ошибки во время выполнения задания; можно делать заметки, давать обратную связь после, но ни в коем случае не вклиниваться в упражнение с исправлениями. Стоит заметить, что такие уроки имеют свойство быть непредсказуемыми, то есть сложно спланировать ход урока на 100 %, учесть всю нужную лексику и структуры, которые ученики будут использовать во время выполнения задания.

Более того, task-based learning неплохо смещает фокус с механического повторения выученных языковых единиц на осознанное использование языка, поэтому использование методик TBL помогает стимулировать использование языка и повысить вовлеченность учащихся в процесс обучения. Другими словами, TBL усиливает мотивацию – коммуникативное задание дает ученику реальную потребность в коммуникации, что максимально аккумулирует знания. С другой стороны – времязатратность. Иногда выполнение задания может занять больше времени, чем вы ожидали. Преподавателю нужно быть гибким и готовым потратить больше времени или скорректировать задание, чтобы уложиться в лимит времени.

Этот подход кажется логичным, но преподаватели, которые активно его используют, отмечают следующие проблемы, с которыми они сталкиваются:

1. Кажется, что обучающиеся освоили новую лексику и могут ей свободно пользоваться на уроке, но спустя несколько занятий они либо воспроизводят материал неправильно, либо не воспроизводят его вообще.

2. Обучающиеся, отрабатывая новый материал, переусердствуют с его использованием, из-за чего их речь звучит неестественно.

3. Учащиеся не интегрируют только что пройденный материал на этапе production, потому что способны успешно выполнить задание, используя уже освоенные элементы и структуры, с которыми они чувствуют себя уверенно.

То есть учащиеся могут свободно выбирать лексику, которую они будут использовать. На всех этапах они (учащиеся) фокусируются на отработке всех языковых ресурсов, а не только новых. Более того, естественный контекст образуется из языкового опыта учеников, который является личным и релевантным для них. Ученики получают более разнообразный языковой опыт при TBL подходе. Также, ситуации, используемые в TBL, приближены к жизненным, и, соответственно, изучаемая лексика больше связана с потребностями обучающихся, чем с тем, что им диктует учебник или преподаватель. Учитывая, что это коммуникативный подход, поэтому учащиеся проводят большую часть времени, общаясь, в то время как традиционный урок построен вокруг преподавателя. Другими словами, обучение происходит через действия и взаимодействие – вовлечённость в решение коммуникативной ситуации помогает обучающимся глубже погрузиться в процесс изучения языка.

Пример использования TBL на уроке ИЯ:

Учитель распределяет учащихся по парам, предоставляя одному из обучающихся карту (выбор карты зависит от уровня сложности задания). Задача человека, не имеющего карты узнать дорогу из пункта А в пункт Б (библиотека, школа и т.д.). Соответственно, целью другого учащегося становится как можно доступнее объяснить способ достижения пункта Б. Обучающиеся должны задавать уточняющие вопросы и либо записывать, либо излагать направления, которые они слышат. Задание выполняется со сменой ролей. Пример:

A: Can I help you?

B: Yes. Where is the hospital?

A: It's on 23th Street.

B: What's the best way to get there?

A: Take General Lee and turn right.

B: General Lee Avenue and turn right?

A: Yes. Then walk two blocks and turn left at the hospital.

Таким образом, данный метод предполагает использование материалов и упражнений, которые студенты выполняют в повседневной жизни. Применяя метод TBL на уроках ИЯ, главной целью становится решение поставленной задачи, с помощью языковых структур, которые есть в обиходе студента. Преимущество методики TBL состоит в том, что учащимся предоставляется возможность использовать собственные языковые ресурсы, чтобы справиться с заданием, помещая обучающихся в коммуникативные ситуации. Методика позволяет студентам сосредоточиться на реальном общении, перед тем как начинать делать любой серьезный анализ языка. TBL подходит для групп с разным уровнем знания языка.

#### Список литературы

1. Блик Е.С. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку // Профессиональное образование. 2015. № 2. С. 68-72.
2. Борщевская Ю.М., Минеева О.А., Ляшенко М.С. Реализация профессиональной направленности в обучении английскому языку студентов бакалавриата экономического

профиля // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 18-25.

3. Николаева Е.А. TBL – метод коммуникативных заданий в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 26. С. 126-131.
4. Стрельцова М.А. Технология «TBL» на уроках иностранного языка // Народная асвета, 2021. № 6. URL: <https://www.n-asveta.by/dadatki/2021/n06/strelcova.pdf> (дата обращения: 14.01.2023)
5. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2. С. 4.
6. Цветкова С.Е., Малышева Е.Ю. Организация контактной самостоятельной работы магистрантов в условиях информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 280-284.
7. Юринова Е. А. Технология Task based learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2016. №3. С. 69-74.
8. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press. 2003. 400 p.
9. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanova O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.

УДК 378.147:81'25

## **АКТИВИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО КАПИТАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**М. А. Краснова**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования личностного капитала студентов путем активизации комплекса универсальных качеств и умений. Дается определение понятия «личностный капитал», который выстраивается на определенной системе общих знаний обучающегося, его ценностных ориентациях, достижениях в процессе овладения иностранным языком. Раскрывается потенциал иноязычной образовательной среды, стимулирующей развитие универсальных компетенций для успешного осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия. Реализуя принципы компетентного и лично ориентированного подходов, автор делает акцент на интеграции идей позитивной психологии в учебный процесс. Автор делится опытом разработки и проведения специальных лично-значимых мероприятий, направленных на активизацию личностных ресурсов обучающихся.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, лично ориентированное обучение, личностный капитал, универсальные компетенции.

## **ACTIVATION OF STUDENTS' PERSONAL CAPITAL IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**M. A. Krasnova**

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is devoted to the problem of students' personal capital formation by activating the complex of universal qualities and skills. The definition of the "personal capital" concept, which is built on a certain system of the student's general knowledge, his value orientations, and achievements in the process of mastering a foreign language, is given. The potential of a foreign language educational environment, which stimulates the development of universal competencies for the successful implementation of interpersonal and intercultural interaction, is revealed. Basing on the principles of competency-based and personality-oriented approaches, the author focuses on the integration of positive psychology ideas into the educational process. The author shares her experience in the development and implementation of special personally significant events aimed at activating students' personal resources.

**Keywords:** foreign language education, personality-oriented education, personal capital, universal competencies.

Образовательная политика Российской Федерации подвержена влиянию таких процессов, как глобализация, интернационализация и революция в сфере информационных технологий. Информация становится основным ресурсом знаниевого общества. В XXI веке знания человека рассматриваются с экономических позиций как капитал, который можно накапливать и которым нужно уметь пользоваться. В связи с этим особую значимость приобретает понятие «человеческий капитал». Человеческий капитал считается не только важнейшим производительным фактором инновационной экономики, но и применяется по отношению ко многим видам деятельности человека. Как отмечает в своем исследовании Я.И. Кузьминов, «образовательные системы необходимо существенно дополнять практиками, направленными на формирование ключевых элементов человеческого капитала» [2].

Ссылаясь на доклад Центра стратегических разработок Высшей школы экономики, можно определить человеческий капитал как знания, умения и установки, позволяющие человеку создавать доход и другие полезные эффекты для себя, работодателя и общества в целом, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты [3]. Становятся востребованными универсальные качества и умения, среди которых: креативность, критическое мышление, гибкость, способность переобучаться, организованность, способность взаимодействовать с другими и работать в команде, устойчивость в условиях постоянных изменений и вызовов общества. Данная тенденция прослеживается и в федеральном государственном образовательном стандарте последнего поколения (ФГОС 3++) [5], где отмечается, что у выпускника должны быть сформированы универсальные компетенции, которые необходимо развивать в процессе получения образования, поскольку они не менее важны, чем знания.

Понятие «капитал» широко используется и в психологии личности, где особый акцент делается на раскрытие позитивного потенциала личности, на развитие тех качеств, которые позволяют человеку состояться как успешной личности и реализоваться во всех областях жизнедеятельности. Развитие данных личностных качеств, несомненно, должно входить в приоритетные задачи современной образовательной системы, если говорить о личностно ориентированном образовании. Высшее образование становится значимым

этапом для «укрепления» фундамента, на котором развиваются ценностные ориентации, все качества и способности развивающейся личности, т.е. личностный капитал обучающегося [6].

В нашем понимании личностный капитал – это динамическая изменяющаяся система сохранения и приращения личностных ресурсов, которая базируется на личном опыте, информационном запасе и комплексе взаимосвязанных и взаимодействующих универсальных компетенций [4]. Среди универсальных компетенций можно выделить шесть компетенций, которые, в большей степени, задействованы при овладении иностранным языком и в совокупности составляют основу формирования личностного капитала студента языкового вуза: системное и критическое мышление; самоорганизация и саморазвитие; коммуникация, межкультурное взаимодействие; разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство. Ключевой компетенцией мы считаем самоорганизацию и саморазвитие, которая, как указано в образовательном стандарте, заключается в умении управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [7]. Введение понятия «личностный капитал» приобретает важность для обучающегося, так как накопление своего личностного капитала придает осознанный и ответственный характер поиску и овладению знаниями и компетенциями, перенося акцент на самообразовательные стратегии развития его личностных ресурсов.

В связи с этим особую значимость приобретает иноязычная образовательная среда, являющаяся основой для активизации личностного потенциала студентов. Образовательная среда в языковом вузе призвана обеспечить условия, позволяющие раскрыть индивидуальность обучающегося, его личностные возможности и потребности при освоении языков. При этом важнейшим инструментом для личностного преобразования является иностранный язык. Как подтверждает многолетний опыт общения со студентами, для многих из них владение родным и иностранными языками является ценностью потенциальной, которая пригодится им лишь в будущем [1]. Необходимо, чтобы обучающиеся относились к изучению языков как средству самопознания и саморазвития, что позволяет полнее задействовать их личностно-развивающие возможности.

Процесс организации эффективного обучения, нацеленного на активизацию личностного капитала, предполагает направленность на осуществление познавательной деятельности, стремление узнать новое, желание проявить самостоятельную активность и преодолеть препятствия в решении поставленных задач. Сначала обучающимся предлагается понять, какие качества и умения необходимы для успешного освоения языков, и какие качества необходимо развивать для обогащения их личностного капитала. Для этого мы предлагаем студентам выполнить тестирование на базе центра компетенций при НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в рамках коллаборации с КУПНО (Корпоративный университет правительства Нижегородской

области) [8]. Каждый студент может пройти универсальный личностный опросник, чтобы выявить уровень развития универсальных качеств и умений. В результате прохождения тестирования студенты получают индивидуальные рекомендации, на какие характеристики следует обратить внимание, а также с помощью каких ресурсов можно их совершенствовать.

Активизация личностного капитала может проходить в разных форматах образовательной среды. Для этого возможно использование различных образовательных технологий: проблемного и активного обучения, развития критического мышления. Задания когнитивного характера обеспечивают познавательную активность обучающихся: они задумываются о стратегиях «добывания» и применения знаний, появляется потребность в расширении личностных ресурсов. Студенты увлеченно участвуют в квестах и тренингах, направленных на актуализацию внутренней потребности в личностном развитии.

Важное место в процессе активизации личностных ресурсов студентов занимает проектная деятельность. Разработка межкультурных проектов предполагает самостоятельный поиск необходимой информации и ее обработку, умение использовать приобретенные знания для решения практических задач, способность работать в группе, системное мышление, что позволяет развивать универсальные компетенции в комплексе. Так, например, по окончании изучения темы «Путешествия» студенты разрабатывают виртуальную экскурсию «Прогулки по Нижнему Новгороду» с элементами квеста, которую обучающие готовят для иностранных стажеров НГЛУ. По содержанию виртуальные экскурсии затрагивают различную тематику: спортивный Нижний, гастрономический Нижний, парки Нижнего Новгорода, «французский» Нижний, мой удивительный Нижний и т.п.

Не меньшее значение в процессе активного освоения иностранного языка имеют задания, направленные на раскрытие позитивного потенциала личности. Для этого мы предлагаем внедрять коммуникативно-психологические задачи и проблемы, которые заключаются в объяснении и разрешении спорных и конфликтных ситуаций путем оказания поддержки их участникам [5]. Чтобы оказать психологическую поддержку в трудные моменты жизни или учебы, нужно научиться в любой ситуации искать плюсы, а на минусы обращать меньшее внимание. Студенты обсуждают сложные ситуации из их жизни, дают друг другу советы, опираясь на полученный личностный опыт, учатся анализировать причины своих неудач и воспринимать приобретенные знания и умения как свой личностный капитал. На более продвинутом этапе в качестве дополнительного материала можно использовать статьи, видеоролики, форумы, поднимающие проблемы самоорганизации личности. Обсуждение актуальных жизненных вопросов проводится в групповом формате как очно, так и с помощью дистанционных платформ.

Таким образом, процесс формирования личностного капитала, нацеленный на расширение потенциальных личностных ресурсов обучающегося, способствует улучшению стратегий межличностного и межкультурного

общения, а также повышению качества иноязычного образования. Благодаря своему полифункциональному характеру представленные форматы организации образовательной деятельности способствуют развитию универсальных компетенций, т.е. активизации личностного капитала студентов.

#### Список литературы

1. Краснова М.А. Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2015. 203 с.
2. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Связь между образованием и социально-экономическим развитием через призму человеческого капитала: исторический обзор // Форсайт. Т.13, № 2. 2019. С. 19-41.
3. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под общ. ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
4. Поршнева Е.Р., Краснова М.А. Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // Язык и культура. 2021. № 53. С. 255-270.
5. Поршнева Е.Р., Краснова М.А. Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде // Язык и культура. 2022. Вып. 59. С. 75-39.
6. Сдобняков В. В. Антропологическая перспектива формирования учителя как лидера изменений в университете педагогического профиля // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2022. С. 430-436.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++. Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Министерство науки и высшего образования РФ. М., 2020. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 20.01.2023).
8. Центр компетенций НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. URL: <https://lunn.ru/page/centr-kompetenci-y-nglu> (дата обращения: 20.01.2023).

УДК 37.013.77

## СОЗДАНИЕ КОНСТРУКТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-ТАМОЖЕННИКОВ

О. Л. Кургаева

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

**Аннотация.** В статье представлена разработка конструкта индивидуального учебного сопровождения студентов таможенного права, которые изучают профессиональный дискурс в условиях неязыкового вуза. Дана авторская трактовка понятию «индивидуальное учебное сопровождение». Представлен комплекс стратегий, способствующих формированию дискурсивных умений будущего специалиста таможенного права.

**Ключевые слова:** дискурсивные умения, профессиональный дискурс таможенника, индивидуальное учебное сопровождение.

# CREATION OF A CONSTRUCT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL SUPPORT FOR TEACHING PROFESSIONAL DISCOURSE TO CUSTOMS STUDENTS

O. L. Kurgaeva

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

**Abstract.** The article presents the development of a construct of individual educational support for students of customs law who study professional discourse in a non-linguistic university. The author's interpretation of the concept of "individual educational support" is given. A set of strategies contributing to the formation of discursive skills of a future customs law specialist is presented.

**Keywords:** discursive skills, professional discourse of a customs officer, individual educational support.

В статье дается авторское понимание того, каким образом необходимо формировать дискурсивные умения у студентов, обучающихся по профилю подготовки «Таможенное дело» на основе индивидуального маршрута обучения. Соглашаясь с позицией современных исследователей отметим, что «большинство подходов к персонифицированному обучению студентов иностранному языку для специальных целей опираются антропологические идеи, включающие разработку индивидуального образовательного маршрута обучающегося, выстраивания разноуровневого обучения, в рамках которых обучающейся постепенно переводится в позицию субъекта своего саморазвития с учетом его потребностей, мотивации, запроса» [4, с. 243]. Создания такого рода конструкта основано на эффективном интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса [1]. Основываясь на практическом опыте, мы делаем вывод, что разработанная и апробированная «Карта-меню» как форма индивидуального учебного сопровождения подразумевает обоснование *комплекса стратегий*, способствующих формированию дискурсивных умений. Перечислим данные стратегии:

## **Основные стратегии:**

а) *обсуждение, написание и принятие нормативных таможенных актов* на иностранном языке с учетом использования дискурсивных конвенций (правил речевого и невербального общения), принятых в данной культуре; интерпретация и фиксация правовых и экономических отношений, складывающихся между коммуникантами на основе учета социокультурного контекста;

б) *когнитивные стратегии* (анализ и рассуждение, структурирование получаемого и сообщаемого; знание способов вовлечения аудитории в процесс обсуждения; владение аргументативными техниками и приемами поощрения, одобрения и т.п. на английском языке). Отличительная черта когнитивных стратегий – выражение познавательных потребностей обучаемых и проявление инициативы с их стороны, непосредственно связанных с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и их внутренней мотивацией,



направленной на овладение иностранным языком как средством профессионального межкультурного общения;

в) *компенсаторные* стратегии, направленные на преодоление возникающих неизбежных информационных пробелов в знаниях студентов относительно устройства правовых, экономических и таможенных систем в России, США и Великобритании, а также относительно особенностей содержания процесса обучения студентов по профилю подготовки «Таможенное дело».

***Вспомогательные стратегии:***

а) планирование учебных действий, направленных на усвоение профессиональных и лингвистических знаний, необходимых для реализации эффективного иноязычного межкультурного общения; б) управление указанным процессом; в) самоконтроль за процессом усвоения знаний с целью их дальнейшей коррекции, а также самооценку данного процесса.

В рамках иноязычного профессионального образования в процессе формирования у будущих таможенников дискурсивной компетенции индивидуальное учебное сопровождение (ИУС) выступает в качестве намеченной заранее самим обучающимся траектории движения с целью реализации собственной индивидуальной образовательной программы (Educational Menu), что предполагает формирование индивидуально-профессионального стиля деятельности будущего специалиста таможенного дела.

Представим схематично конструкт индивидуального учебного сопровождения будущего таможенника в процессе формирования у него дискурсивных иноязычных умений на рисунке 1.

Из сказанного выше следует, что ИУС понимается нами как некая индивидуальная дифференцированная образовательная программа студента, которая при осуществлении преподавателем дидактической поддержки овладения ими терминологией и умениями использовать таможенные штампы и устойчивые словосочетания в устном и письменном таможенном жанре, знаниями о социокультурных и лингвистических особенностях юридического, экономического и таможенного английского.

В структуру «Карты-меню» входят компоненты: цель, учебный план овладения дискурсивными умениями в предпочтительных видах профессиональной деятельности специалиста таможенного права, конкретные задания, специально разработанные коммуникативные ситуации на основе межкультурного взаимодействия, предполагаемые результаты. Данная «Карта-меню» выстраивается с учетом первичного уровня знаний обучающихся, формы контроля и самоконтроля достижений студентов в овладении дискурсивными умениями.

В ИУС студента четко определены временные и образовательные критерии, этапность обучения и самообучения. Особо важно следует отметить наличие в ИУС критериально-оценочных средств, которые помогают студентам не только эффективно усваивать изученный материал, но и систематически проводить самоконтроль и саморефлексию [3]. Обеспечение ИУС будущего

таможенника помогает обучающимся самостоятельно конструировать процесс своего профессионального языкового межкультурного образования, в частности: выбор формы учебной работы и самостоятельной деятельности, уровень освоения учебного материала, приемов оценивания результатов деятельности и способов их презентации. ИУС будущих таможенников представляет собой полиморфное и многоуровневое взаимодействие, призванное стимулировать некоторую индивидуальную совокупность лично значимых потребностей студентов с целью их дальнейшего самосовершенствования и самореализации.

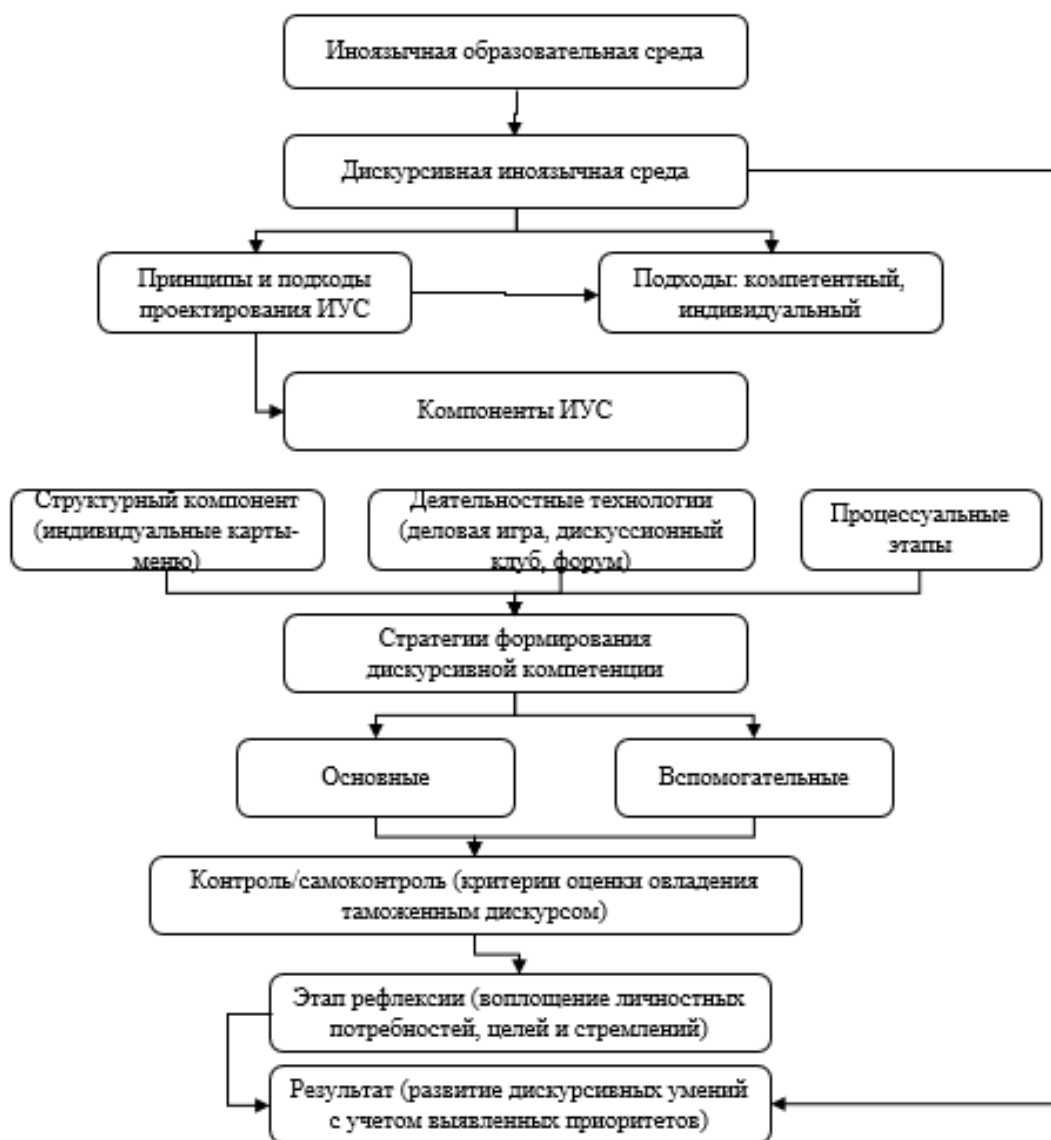


Рисунок 1 – Конструкт индивидуального учебного сопровождения будущего таможенника с целью формирования дискурсивных иноязычных умений

Вывод для нашего исследования: в работе показано, что обучение иностранному языку для специальных целей по индивидуальным стратегиям является актуальным [5] и обосновывает их связь с нормативными документами профессиональной подготовки современного специалиста.

Индивидуальные учебные стратегии позволяют не только выбирать способ, форму или метод обучения, его объем и темп, который удобен и доступен обучающемуся, но и поддерживать различные его образовательные и профессионально-личностные интересы, учитывая уровень владения ИЯ; стимулировать учебно-познавательные и коммуникативные потребности; качественно и количественно развивать необходимые дискурсивные умения, которые предполагают наличие способности строить различные типы высказывания в рамках международного взаимодействия будущего специалиста на основе готовности интерпретировать профессиональные факты и события с позиций культур страны изучаемого языка и своей родной, а также их корректно аргументировать [2, с. 495].

#### Список литературы

1. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения: коллективная монография / Сороковых Г.В., Каппушева Х.Х., Герасимова Н.И., Олейникова Е.А., Короткова И.П., Баранова Е.А., Наджафов И.А.; под науч. ред. Г.В. Сороковых. М.: УЦ «Перспектива», 2013. 172 с.
2. Кургаева О.Л., Сороковых Г.В. Формирование дискурсивных умений будущего юриста в условиях межкультурной среды неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 3. С. 492-498.
3. Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика: коллективная монография / Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Герасимова А.М., Вишневская Е.М., Иванова Н.В., Кутепова О.С., Волкова Н.С., Бобунова А.С. М., 2019. 280 с.
4. Сороковых Г.В. Персонализация обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 29 октября 2021 года / под редакцией А.В. Кирилловой, М.В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. С. 243-250.
5. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2013. № 2(16). С. 13-24.

УДК 372.881.1

### О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГОРОДСКИХ ЛЕГЕНД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Ю. С. Ланская**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. В. Макарова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматривается один из жанров современного фольклора – городские легенды. Авторы уделяют внимание их жанровым признакам и объясняют, почему городские легенды могут успешно использоваться на уроках иностранного языка. Используя в качестве

примера историю, известную как «Кентуккская жареная крыса», они демонстрируют преимущества работы с аутентичными текстами подобного рода.

**Ключевые слова:** фольклор, городские легенды, достоверность, аутентичный, дидактический, уроки иностранного языка, критическое мышление.

## URBAN LEGENDS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

**Y. S. Lanskaya**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. V. Makarova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with urban legends as a genre of modern folklore. The authors describe their characteristic features and explain why urban legends can be used in the foreign language classroom. They use one of the legends, known as “Kentucky Fried Rat”, as an example to demonstrate the benefits of working with this type of authentic texts.

**Keywords:** folklore, urban legends, plausibility, authentic, didactic, critical thinking.

Городские легенды – одно их наиболее интересных и в то же время недооцененных явлений современного фольклора. Они не принадлежат культуре одной страны и встречаются как в США, Великобритании, Германии, Финляндии, Швеции, так и в России. Под городской легендой принято понимать устный рассказ коллективной природы о необычных событиях в повседневности, имеющий установку на достоверность. Тематика подобных историй в большинстве своём определяется жизнью современного города, а центральной фигурой в них является рядовой обыватель – человек обыкновенный, ничем не выделяющийся из общей массы городских жителей. Круг его общения ограничен зоной повседневных взаимодействий, а пространство жизнедеятельности сводится к привычным локусам: дом – работа – всё, что находится за их пределами и ассоциируется с выходом в свет (кафе, больницы, магазины, кинотеатры и т.д.). Однако события, участником которых становится главный герой, отнюдь не ординарны; они не просто нарушают привычное течение его жизни, но являются исключительными по своей природе [1, с. 3].

Обладающие захватывающим сюжетом и вызывающие широкий спектр эмоций (страх, радость, гнев, печаль, отвращение и т.п.), городские легенды могут успешно использоваться в преподавании иностранного языка в школе, вузе и на языковых курсах. В настоящий момент существуют сборники, энциклопедии и исследовательские работы с обширными коллекциями текстов городских легенд (например, см. Brednich [3], Brunvand [4], [5], [6]). Представленный в них аутентичный материал столь разнообразен и необычен, что способен заинтересовать даже самого взыскательного студента. Другим источником информации по городским легендам могут служить сайты, специализирующиеся на собирании и изучении подобных историй (например, [www.snopes.com](http://www.snopes.com), [www.urbanlegendsonline.com](http://www.urbanlegendsonline.com)).

Поскольку городские легенды затрагивают различные аспекты жизни в современном обществе, инкорпорировать работу с текстом истории в любую из тем учебной программы не составляет труда. Человек, в какой бы сфере бытия он ни был представлен, противопоставлен окружающему миру и подвергается его воздействию. И хотя деление на области жизнедеятельности городского обывателя достаточно условно, характерными для городских легенд можно считать оппозиции: «Человек и преступный мир», «Человек и мир товаров и услуг», «Человек и техника», «Человек и мир живой природы», «Человек и сверхъестественное» [1, с.11]. Тематика историй позволяет через личный опыт героя обратиться к важным проблемам современного мира и организовать их обсуждение в рамках занятия по иностранному языку.

Отметим также и тот факт, что городские легенды, фокусирующие внимания на быте современного горожанина, являются бесценным источником информации об обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка, а потому могут быть использованы для формирования лингвострановедческой компетенции учащихся (об этом также см. Н.К. Шилаеву, А.С. Шимичева [2]). Так, например, среди американских городских легенд в особую группу можно выделить так называемые «автомобильные истории», в которых данное транспортное средство играет ключевую роль. Доминирующее положение «автомобильных историй» в общем своде городских легенд свидетельствует о заметной роли, отводимой этому предмету в американском обществе, а также о его очевидном влиянии на современную культуру. Для рядового американца автомобиль не только средством передвижения, но и предмет поклонения, символ свободы и независимости, власти и престижа. Подросткам он дает возможность избежать пристального родительского внимания и вкушать прелестей «взрослой жизни», а свидание в машине на Аллее Влюбленных (ещё одна из реалий американской жизни) уже давно является неизменным пунктом в программе ухаживаний молодых людей.

Другая причина обратиться к городским легендам на уроках иностранного языка в школе и вузе – их несомненная дидактичность. Все истории имеют конкретное бытовое назначение и являются предостережением жителям современного города. Они призывают соблюдать элементарные правила безопасности (проявлять осторожность в знакомствах, уделять больше внимания защите своего дома и близких, избегать пустынных, потенциально опасных мест), не полагаться на рекламу и быть осмотрительным при выборе товаров и услуг и т.д. Почти каждая городская легенда содержит скрытый намёк, наставление: «Поступайте так; в противном случае с вами произойдёт то же, что случилось с героем этого рассказа».

Городские легенды также могут быть использованы для развития критического мышления учащихся. Как уже упоминалось ранее, одним из жанровых признаков городской легенды является её установка на достоверность, которая реализуется как в рамках сюжета, так и за его пределами. Вне сюжета правдоподобие историй достигается в первую очередь за счёт ссылок на «надёжный» источник информации, к которому относятся

близкие рассказчику люди (родители, братья/сестры, друзья, знакомые, «друг моего друга») и официальные, наделённые особыми знаниями лица и институты (врачи, офицеры полиции, СМИ и т.д.); в рамках сюжета – за счёт ссылок на конкретное место и время действия, определенного персонажа и детали происшествия. Акцентирование внимания на особенностях текста городской легенды и собственно рассказ о жанре не только повысят культурную осведомлённость учащихся, но и позволят им лучше ориентироваться в информационном пространстве современного общества, отличать правдивую информацию от ложной, тем более что отдельные истории имеют хождение в и России.

Обратимся непосредственно к тексту американской городской легенды “Kentucky Fried Rat” («Кентуккская жареная крыса»), героиня которой получила зажаренную крысу вместо цыпленка в ресторане быстрого питания:

Two couples stopped one night at a notable carry-out for a fried chicken snack. The husband returned to the car with the chicken. While sitting there in the car eating their chicken, his wife said, “My chicken tastes funny.” She continued to eat and continued to complain.

After a while the husband said, “Let me see it.” The driver of the car decided to put the light on and then it was discovered that the woman was eating a rodent nicely floured and fried crisp. The woman went into shock and was rushed to the hospital. It was reported that the husband was approached by lawyers representing the carry-out and offered the sum of \$35,000. The woman remained on the critical list for several days. Spokesmen from the hospital would not divulge the facts about the case and nurses were instructed to keep their mouths shut. And it is also reported that a second offer was made for \$75,000, and was refused. The woman died and presumably the case will come to court [7, с. 545].

Использование данной легенды на уроках иностранного (английского) языка в старших классах школы или в вузе целесообразно по нескольким причинам. Обладающая столь нетривиальным сюжетом история вызывает живой отклик у учащихся, тем более что посещение ресторанов быстрого питания популярно у представителей молодого поколения.

Интерес представляют и содержащиеся в ней лексические единицы, такие как *a notable carry-out, to taste funny, to go into shock, to remain on the critical list, to divulge the facts, to keep one’s mouth shut, presumably, case / come to court*). Причём слово ‘*carry-out*’ (анг. «ресторан быстрого питания, торгующий продуктами навынос») скорее характерно для американского варианта английского языка, что позволяет выйти на обсуждение региональных особенностей языка.

Особого внимания заслуживает и сам факт существования в американском фольклоре большого количества городских легенд, непосредственно связанных с ресторанами быстрого питания. И хотя название приведенной выше истории ненавязчиво указывает на определенную сеть – KFC, которая изначально называлась ‘Kentucky Fried Chicken’, тем не менее, это образ собирательный, вобравший в себя свойства и атрибуты различных предприятий. Несмотря на то, что в настоящее время рестораны и кафе быстрого питания широко представлены в любой стране мира, в американской культуре они занимают

особой место, и обращение к городским легендам с соответствующей тематикой в рамках урока будет способствовать знакомству с национальными обычаями, традициями и реалиями страны изучаемого языка.

Поскольку городские легенды дидактичны по своей природе, то история о кентуккской жареной крысе может использоваться как подводка к обсуждению привычек, наносящих существенный урон здоровью человека, среди которых регулярное употребление фастфуда. Тщательный анализ легенды, а также привлечение других её вариантов или историй со схожим сюжетом позволяет заметить, что жертвой скандального происшествия всегда становится женщина, пренебрегающая своими традиционными обязанностями – ведением домашнего хозяйства и приготовлением пищи [7, с. 546]. Это выводит дискуссию на новый уровень и позволяет рассмотреть ожидания и требования, предъявляемые женщинам в семейной жизни, а также изменение их роли в современном обществе.

И, наконец, изучение данной городской легенды может использоваться для развития критического мышления учащихся. Обсуждение с акцентом на жанровых признаках существующих в русской культуре историй о необычном содержимом блюд в ресторанах быстрого питания должно помочь молодым людям осознать их фольклорную природу и не принимать описанные в них события на веру.

Таким образом, зарубежный фольклор нового времени и городские легенды, в частности, являются неиссякаемым источником аутентичных текстов для тех, кто занимается преподаванием и изучением иностранных языков. Необычные ситуации, в которые попадают герои подобных историй, вызывают неподдельный интерес у учащихся, а широкий круг вопросов, затрагивающих различные аспекты жизни современного человека, позволяет с лёгкостью включить их в учебный процесс и использовать для обучения различным видам речевой деятельности. Помимо возможности существенно расширить словарный запас, учащиеся получают представление о культуре (обычаях, традициях и реалиях) страны изучаемого языка, а сами тексты легенд становятся объектом глубокого анализа и рефлексии.

#### Список литературы

1. Ланская Ю.С. Американская городская легенда в контексте постфольклорной культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2006.
2. Шилаева Н.К., Шимичев А.С. Совершенствование лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на основе аутентичных текстов // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Вып. 70 (2). Ялта: РИО ГПА, 2021. С. 319-321.
3. Brednich Rolf Wilhelm. Sagenhafte Geschichten von heute. München: Beck, 1990. 458 S.
4. Brunvand Jan Harold. The Mexican Pet: More "New" Urban Legends and Some Old Favorites. New York and London: W.W. Norton, 1986. 221 p.
5. Brunvand Jan Harold. Encyclopedia of Urban Legends. New York and London: W.W. Norton, 2002. 526 p.
6. Brunvand Jan Harold. The Vanishing Hitchhiker: American Urban Legends and Their Meanings. New York and London: W.W. Norton, 2003. 208 p.
7. Robertson Ian. Sociology. 3rd Edition. New York: Worth Publishers, 1975. 715 p.

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

**И. В. Леушина**

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Проблема профессионализации образовательного процесса в техническом вузе не теряет своей актуальности. В последний год она еще более привлекла внимание исследователей вследствие известных изменений социально-политической ситуации в мире. Применительно к техническому вузу профессионализация связана с осмыслением студентами области их будущей профессиональной деятельности, выявлением и развитием собственных склонностей и способностей; изучением теоретических и практических основ будущей профессии, приобретением соответствующих знаний, умений, навыков и компетенций и их реализацией в практической деятельности. В данной работе она рассматривается в контексте логического ряда таких понятий и терминов, как профессия, профессионал, профессиональная деятельность, профессиональная ориентация, профессиональная диагностика, профессиональные компетенции, профессионально-важные качества, профессиональная идентичность, профессиональная адаптация, профессиональная пригодность, причем с акцентом на особую роль иностранного языка как основной учебной дисциплины гуманитарного блока.

**Ключевые слова:** профессионализация, технический вуз, гуманитарная среда, иностранный язык.

## **PROFESSIONALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A TECHNICAL UNIVERSITY (BY THE EXAMPLE OF A FOREIGN LANGUAGE)**

**I. V. Leushina**

Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev,  
Nizhny Novgorod

**Abstract.** The problem of professionalization of the educational process in a technical university does not lose its relevance. In the last year, it has attracted the attention of researchers even more due to well-known changes in the socio-political situation in the world. With regard to a technical university, professionalization is associated with students' understanding of the field of their future professional activity, the identification and development of their own inclinations and abilities; the study of the theoretical and practical foundations of the future profession, the acquisition of relevant knowledge, skills, abilities and competencies and their implementation in practice. In this paper, it is considered in the context of a logical series of concepts and terms such as profession, professional, professional activity, professional orientation, professional diagnostics, professional competencies, professionally important qualities, professional identity, professional adaptation, professional suitability, and with an emphasis on a special the role of a foreign language as the main academic discipline of the humanitarian block.

**Keywords:** professionalization, technical university, humanitarian environment, foreign language.



Проблема профессионализации образования вообще и образовательного процесса в техническом вузе в частности не нова и во многих публикациях чаще всего рассматривается в узком аспекте, применительно к конкретным учебным дисциплинам. Однако в последний год ее актуальность резко возросла в связи с изменением социально-политической ситуации в мире и, как следствие, мероприятиями, нацеленными на ревизию применения основ Болонского процесса в практике российского высшего образования.

Словарь по профориентации и психологической поддержке трактует термин «профессионализация» как процесс становления профессионала, включающий: выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. [6]. По мнению большинства современных исследователей, профессионализация – это социальный процесс, одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности [2, 4, 9].

Применительно к техническому вузу профессионализация в первую очередь относится к образовательному процессу и связана с осмыслением студентами области их будущей профессиональной деятельности, выявлением и развитием собственных склонностей и способностей; изучением теоретических и практических основ будущей профессии, приобретением соответствующих знаний, умений, навыков и компетенций и их реализацией в практической деятельности.

В этой связи профессионализацию можно рассматривать в контексте логического ряда ключевых понятий и терминов, таких как профессия, профессионал, профессиональная деятельность, профессиональная ориентация, профессиональная диагностика, профессиональные компетенции, профессионально-важные качества, профессиональная идентичность, профессиональная адаптация, профессиональная пригодность и т.д., причем доминантой представленного ряда безусловно является термин «профессия».

Согласно [3], этот термин и производные от него пришли в русский язык достаточно давно (XVIII–XIX вв.), и имеют длительную историю изучения. Известный отечественный исследователь вопросов профессионального самоопределения личности Е.А. Климов еще в прошлом веке сформулировал четыре варианта определения профессии [7]. По первому варианту профессия – это область осуществления трудовых функций конкретного человека. Вторым вариантом предполагается определение профессии в связи с коллективной общностью людей, занятых в особом роде трудовых процессах. Согласно третьему варианту, профессия – это подготовка, включающая целый комплекс знаний, умений, навыков, благодаря которым человек может успешно выполнять конкретные трудовые действия. И, наконец, четвертый вариант определения профессии – собственно процесс реализации трудовых функций деятельности человека, распределенный во времени.

Профессиональное становление каждого человека проходит в несколько стадий [5]:

1) оптация (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей);

2) профессиональная подготовка (формирование профессиональной направленности и системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений, навыков, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач);

3) профессиональная адаптация (вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение новых технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности);

4) первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые конstellации, высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности);

5) профессиональное мастерство (полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе относительно подвижных интегративных психологических новообразований, творческое проектирование своей карьеры, достижение вершин («акме») профессионального развития).

Традиционно, еще со времен Советского Союза, с вузом связывают исключительно вторую стадию профессионального становления личности, относя первую стадию к довузовским уровням образования абитуриентов (школа, техникум, колледж), а третью, четвертую и пятую – соответственно к самостоятельной трудовой деятельности своих выпускников. Однако в нынешних условиях, когда демографическая и социально-экономическая ситуация в стране далека от стабильности, а о системе планирования подготовки профессиональных кадров можно говорить лишь с большой натяжкой, такая постановка вопроса представляется неверной и опасной.

Учитывая, что образовательный процесс в техническом вузе – это процесс межличностного взаимодействия всех его участников (студент, преподаватель, работодатель), с вузом логично связывать не вторую, а первые четыре стадии профессионального становления личности. При этом термин «профессионализация» следует понимать в самом широком смысле, привлекая к творческому взаимодействию на этих стадиях всех участников образовательного процесса, и считая, что профессионализация образовательного процесса в вузе – это не столько решение внутренних процедурных задач профессиональной подготовки в данном конкретном вузе, сколько профессионализация личности в ходе ее развития и становления, при которой каждый субъект образовательного процесса приобщается к профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональную культуру.

Очевидно, профессионализация – структурно и функционально сложный процесс, основные тренды которого определяет социум как динамично изменяющаяся система. До последнего времени в открытой печати было широко представлено мнение, согласно которому основной целью профессионализации должно быть обеспечение соответствия индивидуальных качеств личности общественным требованиям, предъявляемым к профессии. В основе этой идеи лежит тезис Т. Парсонса о том, что результат профессиональной деятельности (ее успешность и удовлетворенность ею) зависит от степени соотнесенности индивидуальных качеств с требованиями к профессии [10]. Это высказывание на практике долгое время толковалось довольно узко и консервативно. Однако в последние десятилетия парадигма профессионализации прогнозируемо меняется [8]. Ее отличительными чертами становятся более глубокая социализация и гуманизация, усиление трудовой мотивации, духовное саморазвитие, субъектность и мобильность участников образовательного процесса, повышение роли воспитательной компоненты, замена монопрофессионализма полипрофессионализмом.

Например, в работе Ангеловского А.А. [1] предлагается различать первичную и вторичную профессионализацию несколько иначе. Первичная профессионализация – это процесс становления специалиста (читай: выпускника технического вуза). Она включает в себя приобретение студентом профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности, прохождение полноценной практической подготовки и связана с профессиональным образованием, а ее целью и показателем успешности является окончание профессионального образования и получение профессиональной квалификации. При этом личность участника профессионализации становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Вторичная профессионализация, по Ангеловскому А.А., имеет своей целью превращение специалиста в профессионала, то есть психологическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности и широкого профессионального мировоззрения, включающего в себя духовно-нравственный компонент. Она представляет собой становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта, профессиональной активности человека и широкого мировоззренческого подхода к решению профессиональных задач.

В итоге, с одной стороны, профессионализация достигает определенной степени завершенности при достижении личностью профессиональной зрелости, которая характеризуется обретением высокого профессионального мастерства и статуса; с другой стороны – профессионализация продолжается в течение всей жизни человека, поскольку совершенствование

профессионального мастерства и развитие профессионализма не ограничено какими-либо временными рамками.

При этом становление профессионала расценивается как личностное и социальное развитие субъекта, при котором он видит свою профессию не только в свете предъявляемых к ней формальных требований и задач, связанных с профессиональным стандартом или конкретным работодателем, но и во всей совокупности ее социальной значимости, понимая специфику своей профессиональной деятельности, проявляет готовность к трансформации собственной личности в меняющихся социально-экономических и социально-политических условиях, одновременно сохраняя нравственно-этические нормы, ценностные ориентиры, духовные идеалы и постулаты.

В образовательном процессе технического вуза алгоритм и содержание каждого этапа такого становления студента строго индивидуальны, но «красной нитью» должна проходить мысль об обретении выпускником через профессию не только инструмента для обеспечения средств к существованию, но и социального статуса гражданина своей страны. В этой связи резко возрастает роль учебных дисциплин так называемого гуманитарного блока, способствующих формированию в техническом вузе комфортной гуманитарной среды.

Гуманитарная среда – это своеобразное духовное пространство технического вуза, совокупность устойчивых связей и отношений между всеми участниками, оказывающих влияние на единый образовательный и воспитательный процесс. Она призвана обеспечить формирование духовно-нравственной зрелости студентов, что в конечном итоге скажется на таких их качествах, как гражданская инициатива и ответственность, потребность в постоянном самосовершенствовании, способность принимать инновационные решения и активно проводить их в жизнь, укрепляя экономику своей страны.

Студент технического вуза только в том случае сможет успешно пройти путь от ученика к профессионалу, если его профессиональное становление будет включать в себя не только приобретение знаний, навыков, умений и компетенций для будущей трудовой деятельности, но и формирование духовных качеств и установок, позволяющих ему смело брать на себя роль активного и креативного члена современного общества, требующую самостоятельности, ответственности и профессионализма.

В этой связи особая функция отводится иноязычной подготовке студентов. Именно она в контексте профессионализации образовательного пространства технического вуза создает условия для более полного формирования у выпускников инновационного мировоззрения и осмысления ими объединяющего тренда иноязычной коммуникации. В сложившейся ситуации возрастает роль преподавателя иностранного языка, который просто обязан расширять линейку своей профессиональной компетенции, смело брать на себя работу исследователя новых форм организации языкового образования в неязыковом вузе и инициировать их практическое внедрение в образовательный процесс в связке с блоком специальных дисциплин и

практик. В Нижегородском государственном техническом университете им. Р.Е. Алексеева более пяти лет реальную помощь в этой работе преподавателям иностранного языка оказывает постоянно действующий научно-практический семинар «Теория и практика иноязычной подготовки в техническом вузе».

#### Список литературы

1. Ангеловский А.А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-lichnosti-sotsialnye-agenty-pervichnoy-i-vtorichnoy-professionalizatsii/viewer> (дата обращения: 03.12.2022).
2. Вишневецкий Ю.Р., Нархов Д.Ю., Дидковская Я.В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 152-170.
3. Волошина И.А., Новиков П.Н., Зуев В.М. Понятие профессии в составе профессионально-трудовой и образовательной терминологии // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2016. № 6. С. 85-97.
4. Гайдамашко И.В., Климова Е.М. Профессионализация личности на этапе получения высшего образования // Человеческий капитал. 2020. № S12-1. С. 57-63.
5. Долгушина Т.Н., Юревич С.Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности // Современная школа: научно-теоретический журнал. 2013. Вып. 3-4 (16-17). С. 101-107.
6. Дружинин Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке. М.: ИНФРА-М, 2013. 135 с.
7. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
8. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997.
9. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация и профессионализация в системе высшего образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2012. № 4. С. 25-28.
10. Parsons T. Social Systems and the Evolution of Action Theory. URL: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Social-System-by-Talcott-Parsons.pdf> (accessed: 03.12.2022).

УДК 372.881.111.1

### ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**М. С. Ляшенко**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**О. А. Ермилова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья рассматривает вопросы взаимосвязи психолингвистики и методики преподавания иностранного языка. Авторы обобщают проблемы определения предмета исследования в психолингвистике. Особое внимание уделяется описанию интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ) профессора И.М. Румянцевой, который

используется в рамках интенсивного обучения говорению на иностранном языке. Авторы описывают опыт применения методов психолингвистики в обучении говорению школьников среднего звена, обращая внимание на преимущества и сложности внедрения метода драматизации на основе психолингвистического подхода к процессу организации обучения говорению.

**Ключевые слова:** методика обучения английскому языку, коммуникативная компетенция, интенсивное обучения, психолингвистика, интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ), драматизация.

## INTENSIVE TEACHING OF SPEAKING USING PSYCHOLINGUISTIC METHODS IN THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING

**M. S. Liashenko**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**O. A. Ermilova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article addresses the problems, the definitions, and the subject of psycholinguistics. Much attention is paid to the question of intensive teaching strategies including integrative linguistic and psychological training (ILPT) which was suggested and developed by Professor I.M. Rumyantseva. The authors share their experience of an effective deployment of psycholinguistic strategies into teaching speaking at school. The research highlights some advantages and problems of using dramatization as a supplementary teaching method which is underpinned by psycholinguistics.

**Keywords:** methods of teaching the English language, communicative competence, intensive training, psycholinguistics, integrative linguistic and psychological training (ILPT), dramatization.

Вопрос об использовании различных методик для интенсификации процессов преподавания иностранного языка достаточно широко освещается в научной литературе [7, с. 5]. Психолингвистика, предлагая междисциплинарный подход, делает особый акцент на речевую деятельность. Основные исследования в ответственной научной школе ориентированы на изучении взаимосвязи речи и общения, в то время как зарубежные исследователи анализируют больше индивидуальные аспекты речевого взаимодействия [7].

Так же существуют различные подходы и в определении данной науки. Первоначально ученые-основатели психолингвистики Ч. Осгуд и Т. Себеок определяли науку так: «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих» [9]. В 1996 году А. А. Леонтьев определил цель психолингвистики, как «рассмотрение особенностей работы этих механизмов (механизмов порождения и восприятия речи) в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности» [2]. Французская научная школа в рамках направления исследований в психолингвистики занимается изучением когнитивных процессов, задействованных в производстве речи и возможные нарушения или патологии [8].

В данном исследовании авторы придерживаются понимания предмета психолингвистики в широком смысле, по К.Ф. Седову, когда в центр научного внимания ставится человек и его способности к порождению и пониманию речи (т.е. языковая личность), предметом же рассматривается коммуникативная компетенция в индивидуально-психологическом аспекте [5]. Коммуникативная компетенция в свою очередь, выступает интегративной целью обучения. Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [6]. Следует подчеркнуть, что в основе методики преподавания говорения на иностранном языке лежат психолингвистические основы порождения речи, а целью преподавания рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции [4]. Такая взаимосвязь методики преподавания с психолингвистическими подходами к пониманию процессов говорения подчеркивает необходимость овладения основными знаниями психолингвистики для эффективного преподавания иностранного языка.

Необходимо отметить, что применение психолингвистических знаний о механизмах образования и развития речи стимулирует интенсификацию процесса обучения иностранному языку, т.е. увеличивает эффективность данного процесса. Основные психолингвистические концепции обучения и овладения иностранным языком отражены в трудах выдающихся отечественных исследователей А. А. Леонтьева и А.А. Залевской, которые считают, что реализация интенсификации обучения иностранному языку на практике требует от педагога научно-психологического представления о сущности учебной деятельности, психологическом содержании процесса обучения, взаимодействия в нем индивидуально-психологических и коллективно-психологических качеств [1, 2]. Не менее важными в построении эффективной процесса обучения иностранному языку являются также методы и приемы, используемые в психолингвистике, применение которых приводит к интенсификации процесса обучения. Одним из таких методов, который может быть эффективно проинтегрирован с традиционными подходами в обучении говорению на иностранном языке, является интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) профессора И. М. Румянцевой. Данный тренинг предполагает обучение иностранному языку посредством выполнения упражнений с использованием психолингвистических методов и приёмов. Данная методика используется как самостоятельная методическая база для интенсивного обучения не только взрослых иностранному языку, но младших возрастных групп в качестве вспомогательного метода преподавания в процессе обучения школьников иностранному языку [4].

Становление данного тренинга профессор Румянцев И.М начала с отбора и включения театральные упражнения, разработанные преподавателями иностранных слов языков Кембриджского университета А. Мейли и А Дафф. В дальнейшем произошла интеграция ролевого тренинга,

рассматриваемого как вида групповой терапии, происходящий от психодрамы Я. Л. Морено. Специфической особенностью психодрамы являлось её подобие импровизированного театра, в котором актерами являлись участники групповой психотерапии, роли которых моделирование жизненных ситуаций. Данные ситуации имели важный смысл для участников и прорабатывая их им представлялась возможность выявить внутренние конфликты, осознать свое отношение к событиям, причины подобного реагирования на определенные ситуации / определенных людей и пути разрешения этих конфликтов, что в свою очередь, впоследствии, открывало новые возможности для построения взаимоотношений и самореализации. Необходимо подчеркнуть, что в методе профессора Румянцевой И. М. используются психотерапевтические и психокоррекционные основы вышперечисленных тренингов, которые в свою очередь были переработаны и адаптированы для интенсификации преподавания иностранного языка. Основной акцент делается на использование различных коммуникативных тренингов, которые проводятся на иностранном языке (например, ролевые тренинги) [4].

В контексте обучения говорению на иностранном языке в рамках школьной программы преподавателям рекомендуется ориентироваться на возраст целевой аудитории, учитывая психофизиологические характеристики обучающихся, а также внимательно отнестись к отбору языкового материала с точки зрения лексики и грамматики, которые могут быть использованы при разыгрывании диалогов с элементами ролевых тренингов и метода драматизации как основ данного метода [3]. Сущность отобранных психолингвистических упражнений заключается преимущественно в обучении говорению на иностранном языке посредством психодрамы, драматизации и ролевой игры. Также стоит отметить тот факт, что ряд вышеупомянутых упражнения также сочетает в себе приемы из тренинга общения с элементами тренинга сензитивности, перцептивного тренинга и тренинга креативности [4].

Несомненными преимуществами использования данного подхода в рамках урока являются следующие моменты: упражнения на основе ИЛПТ не требуют специального оснащения, способствуют эффективной отработке знаний грамматической, лексической и фонетической сторон речи в устной форме посредством общения, что в свою очередь способствует развитию говорения, как вида речевой деятельности.

Примером использования данного подхода может быть кейс из производственной педагогической практики автора статьи при работе со обучающимися среднего звена (9 класс общеобразовательной школы). На подготовительном этапе при отборе упражнений, приемов и техник прежде всего учитывались и психологические особенности обучающихся среднего звена. Анализ целевой аудитории позволил выделить те характеристики, которые создают благоприятные психологические условия для использования данного метода в обучении говорению, а именно: психические процессы и навыки сформированы; наблюдается развитие таких операций, как классификация, анализ, обобщение, а также рефлексивного мышления; в общении



со сверстниками происходит моделирование социальных взаимоотношений, приобретаются навыки оценки последствий своего или чьего-то поведения или моральных ценностей; подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками в силу обостренной потребности в дружбе, ориентации на «идеалы» коллектива. Здесь стоит отметить, что развитие вышеупомянутых операций и удовлетворения потребности в общении и самореализации в коллективе может быть облегчено и ускорено посредством предлагаемых психолингвистических приемов и методов. В рамках данного исследования авторами было принято решение использовать метод драматизации в обучении говорению во время прохождения автором педагогической практики. В заключении экспериментальной части по внедрению метода драматизации как средства интенсификации процесса говорения авторами было проведен анализ обратной связи от обучающихся с целью выявления сложностей, с которыми они столкнулись. По результатам анализа ответов участников опроса мы пришли к выводам о вероятном наличии у обучающихся коммуникативного барьера (в силу того, что они указали на дискомфорт во время презентации результатов деятельности), возможное отсутствия достаточно психологически комфортной атмосферы в коллективе, вероятно недостаточном развитии воображения (исходя из наиболее часто встречающихся трудностей среди их ответов). Но также стоит отметить, что обучающиеся положительно отзывались о практической пользе данного методического приема. Из вышеперечисленного можно сделать вывод о важности введения в обучение инновационных и интенсивных методов. Вопрос о системном использовании методического приема драматизация в рамках обучения говорению на иностранном языке может рассматриваться как перспектива для дальнейших разработок в ключе данного исследования.

В заключении необходимо также отметить, что правильное сочетание элементов интенсивной и классической методик обеспечивает возможность создания на уроках мотивации для обучения иностранному языку и успешному достижению предполагаемых результатов обучения говорению на иностранном языке, а в совокупности с психолингвистическими методами сложность процесса усвоения языка в интенсивном темпе снижается посредством грамотно подобранных упражнений. Драматизация обладает широким спектром дидактических возможностей, благодаря им она способствует более качественному и эффективному процессу обучения. Использование в обучении иностранному языку драматизации, основанной на принципах театральной педагогики, включающей развитие эмоциональной сферы и действие (движение), может способствовать созданию благоприятных образовательных ситуаций, повышающих интенсивность обучения, и полноценной активизации способностей к учению, развитию коммуникативной, творческой и культурной компетенций, оказывая положительное влияние на формирование и развитие у учащихся навыков социального общения.

#### **Список литературы**

1. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТвГУ, 1996. 196 с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. 218 с.

3. Минеева О.А., Ляшенко М.С., Колдина М.И. Особенности обучения лексической стороне иноязычной речи (на примере использования УМК «English file 3rd Edition») // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 4 (38). С. 85-92.
4. Румянцева И.М. На перекрестке наук: психотерапия в обучении иностранной речи // Высшее образование сегодня. 2015. № 8. С. 43-45
5. Седов К.Ф. Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 105-110.
6. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3.
7. Шамо́в А.Н., Ки́м О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 5.
8. Шварева Л.В., Рыженкова А.В. Психолингвистика: междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 2-2 (33). С. 94-96.
9. Osgood С.Е., & Sebeok Т.А. (eds.) Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. Baltimore: Waverly Press, Inc. 1954.

УДК 372.881.1

## **СОВРЕМЕННЫЕ СЕРИАЛЫ КАК ОБУЧАЮЩИЙ РЕСУРС В КУРСЕ «ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ» НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Н. С. Марушкина**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
Арзамасский филиал, г. Арзамас

**Н. В. Щелокова**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
Арзамасский филиал, г. Арзамас

**Аннотация.** В последнее время мы наблюдаем ситуацию, связанную с потерей интереса у молодежи к чтению книг. В лучшем случае используются аудиокниги. Молодежь предпочитает классическому чтению просмотр фильмов. В этой ситуации преподаватель может ввести новые методы работы для развития устной и письменной речи студентов. Использование видеоматериалов частично вместо чтения открывает многочисленные возможности и для преподавателя, и для обучающихся. Данный аспект обучения состоит из аудиторной и самостоятельной работы студентов с художественными фильмами.

**Ключевые слова:** домашнее чтение, видео контент, сериал.

## **MODERN SERIES AS AN EDUCATIONAL RESOURCE IN THE COURSE OF “HOME READING” IN A FOREIGN LANGUAGE**

**N. S. Marushkina**

Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Arsamas branch, Arsamas

**N. V. Shchelokova**

Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Arsamas branch, Arsamas

**Abstract.** Recently we observe the situation, when young people take no interest in reading books. At the very best, they use audiobooks. Young people prefer watching films to classical reading. In this case, a teacher can try new methods of work to develop oral and writing speech of the students. Using video partly instead of reading opens numerous opportunities both for the teacher and students. This aspect of learning contains class work and self-guided work of students with fiction films.

**Keywords:** home reading, video content, series.

На языковых специальностях университетов, как правило, в программе имеется компонент «домашнее чтение» как один из элементов содержания дисциплины «Практикум по культуре речевого общения». В рамках данной дисциплины студенты самостоятельно работают с аутентичными текстами. Такая работа носит комплексный характер и направлена на развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности [1, 2]. Мы предлагаем частично заменить «домашнее чтение» на «домашнее видео».

Видеотекст включает в себя различные аспекты акта речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны, видеотекст также содержит визуальную информацию, которая позволяет в некоторых случаях лучше понять фактическую информацию и языковые особенности в конкретном контексте. Видеофильмы предоставляют обучающимся широкие возможности для проведения анализа и сопоставления современных культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения.

В современной методике обучения иностранным языкам выделяется несколько моделей в преподавании курса «домашнее чтение»:

1. Языковая модель: в работе с художественным произведением акцент делается на интерпретацию текста.

2. Культурная модель: (книга) фильм рассматривается как источник информации о культурных традициях стран изучаемого языка.

3. Модель персонального роста: (книга) фильм является стимулом для выражения отношения к увиденному, высказыванию своего мнения [1]. Совокупное применение всех этих компонентов делает просмотр видео наиболее эффективным.

Сегодняшняя реальность преподавания в иностранного языка в вузе состоит в том, что преподавателю приходится работать в группах с разноуровневыми студентами. Преподаватель должен четко представлять себе, что задания, которые выдаются на уроках, могут быть в зоне потенциального развития некоторых более сильных студентов или в зоне актуального развития у более слабых. Для этого следует дифференцировать задания по уровню сложности и, например, предложить студентам в работе над фильмом двигаться «от простого к сложному». Для начала познакомиться с лексикой в форме подбора соответствия, затем поработать с идиомами и словообразованием, после этого составить свои предложения и т.д.

Одной из целей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая состоит из таких

компонентов как языковой, речевой, социокультурной. При этом все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции неразрывно связаны друг с другом. Речевой компонент включает в себя обучение студентов четырем видам речевой деятельности, в том числе письму или письменной речи. Обучение письму и письменной речи является одновременно и целью, и средством овладения иностранным языком. Поэтому, согласно концепции коммуникативного метода обучения, обучение письменной речи должно осуществляться через использование письма и письменной речи как средства общения. Таким образом, письменная речь является и процессом, и результатом общения, который воплощается в виде текста.

Процесс создания письменного текста зависит от развития целого ряда умений письменной речи. К ним А.Н. Щукин предлагает относить следующие умения: «выражать собственное мнение, суждения, комментировать события и факты, используя при этом необходимые аргументы; давать оценку фактам, событиям, используя необходимые языковые средства; создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации, рецензии); фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста; делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности; передавать информацию, содержащуюся в составленном, прослушанном, прочитанном тексте; формулировать главную (основную) мысль текста; сравнивать, сопоставлять факты, содержащиеся в тексте; доказывать какие-либо положения с привлечением аргументов; оценивать факты, полученные в результате общения» [3].

Нам представляется, что сериалы имеют большой методический потенциал при выполнении письменных заданий. В качестве одного из методов обучения письменной речи для работы с художественными фильмами мы выбрали метод рецензирования, который, как нельзя лучше, помогает формировать вышеназванные умения. В западной литературе в последнее время появилось немало работ, посвященных использованию данного метода в обучении письменной речи учащихся и студентов. Однако, как у любого метода, здесь можно выделить как положительные, так и отрицательные аспекты. В российской методической литературе методу рецензирования только в последнее время стало уделяться значительное внимание [4], что и обусловило актуальность нашего исследования. Данный метод позволяет студентам оценить письменные работы друг друга. Это могут быть как краткие, так и развернутые комментарии на фильмы. Кроме того, итогом работы над сериалом становится написание отзыва и публикация его на сайте IMDb. Данный тип задания имеет ряд преимуществ. Студенты получают собственный практический опыт публикации на сайте. Они имеют возможность не только практиковать свои навыки, но и получать комментарии и вопросы от других пользователей, что формирует практические компетенции, а также реальные речевые умения.

В заключении, подводя итоги, хочется отметить, что вариативный компонент «домашнее видео», на наш взгляд, может также являться

компонентом практического курса иностранного языка. Этот элемент может в большей степени предоставить студентам возможность свободного говорения, не ограниченного тематическими рамками, дает возможность высказывания собственного мнения и проведения дискуссии с другими студентами. Это также очень важный и интересный ресурс для самостоятельной работы студентов, для организации дискуссии на занятиях, для знакомства с культурой и литературой страны изучаемого языка.

Как можно заметить, работа строится поэтапно, что позволяет преподавателям и студентам постепенно достигать поставленных задач и получить в итоге готовую работу. Такая интерактивная работа является не только когнитивно целесообразной, но и мотивирующей, так как инструменты визуальной коммуникации стимулируют интерес к используемому на занятиях материалу. Фильмы и сериалы вносят разнообразие в процесс обучения, пробуждают интерес к межкультурному аспекту, дают новые импульсы для аутентичного изучения страны, являются поводом для дискуссий, пробуждают эмоции и призывают к выражению своего мнения. Однако, для того чтобы учащиеся действительно смогли насладиться фильмом на иностранном языке, просмотр фильма должен быть заранее хорошо подготовлен преподавателем, так как без тематического введения в фильм, без предварительного снятия лингвистических трудностей, без дополнительных заданий для обеспечения понимания до и во время просмотра, мотивация может очень быстро снизиться.

#### Список литературы

1. Ермакова А.С. Домашнее чтение в обучении иностранным языкам. СПб., 2015. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12328.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).
2. Кирина Т.П. Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в рамках аспекта «домашнее чтение» в МГИМО МИД России // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Материалы межвузовской научно-практической конференции: МГИМО МИД РФ. М., 2016. С. 509-513.
3. Иванова В.Ю., Ракитина О.Н. Аспект «домашнее чтение» в системе развития речевых навыков у студентов-лингвистов // Инновации в современном языковом образовании: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 1–2 марта 2017 г.) / [под ред. Л.Г. Кузьминой]. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. С. 131-139.
4. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-pismennoy-rechi-studentov-napravleniya-podgotovki-mezhdunarodnye-otnosheniya-na-osnove-metoda-retsenzirovaniya/viewer> (дата обращения: 13.03.2021).

**МЕТОДИКА ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ  
В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «МЕДИЦИНА»**

**Е. М. Миронова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е. И. Никанорова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье речь идет об актуальности изучения неологизмов на старшей ступени образования. Также раскрываются особенности овладения лексикой как способа изучения культуры страны изучаемого языка. Кроме того, в статье представлены возможные способы овладения новой лексикой на разных этапах на основе медицинских неологизмов.

**Ключевые слова:** лексикология, неологизмы, словообразование, медицина.

**METHODS OF MASTERING ENGLISH LANGUAGE LEXIS BY HIGH  
SCHOOL STUDENTS IN THE LEXICO-SEMANTIC FIELD 'MEDICINE'**

**E. M. Mironova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. I. Nickanorova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with the relevance of the study of neologisms at the senior stage of education. The peculiarities of mastering vocabulary as a way of studying the culture of the country of the studied language are also revealed. Moreover, the article presents possible ways of mastering a new vocabulary at different stages on the basis of medical neologisms.

**Keywords:** lexicology, neologisms, word-building, medicine.

В XXI веке наблюдается расширение старых и появление новых областей номинации, что вызвано бурным развитием науки, средств массовой информации. Однако развитие номинативной функции языка отражается не только в расширении и обновлении понятийной сферы отнесённости наименований, но и в изменении способов номинации. В разные эпохи языкового развития и в разных языках преобладают различные типы создания номинаций, действуют определённые типы активных номинативных процессов.

В настоящий момент английский язык, как и многие другие языки, переживает «неологический бум». Огромный приток новых слов и необходимость их описания обусловили создание особой отрасли лексикологии – неологии – науки о языке.

*Неологизмы* (от греч. *neos* – «новый» и *logos* – «слово») – буквально «новое слово». Появление нового слова является результатом борьбы двух

тенденций – тенденции развития языка и тенденции его сохранения. Это обусловлено тем, что «в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности» [2, с. 23].

Человек, создающий новое слово, стремится к индивидуализации и оригинальности. Вследствие этого проходит несколько стадий социализации (принятие его в обществе) и лексикализации (закрепление в языковой системе).

В связи с пандемией 2020 года в лексикон людей по всему миру вошло большое количество слов, которых не существовало в нем раньше. Медицинские термины стали использоваться повсеместно, что подчеркнуло важность знания данной сферы. Кроме того, благодаря пандемии, появилось множество новых слов и выражений, что показало, что медицинский язык тоже не стоит на месте, постоянно развиваясь и вбирая в себя не только научные термины, но и более просторечные слова и выражения.

Таким образом, образование неологизмов в сфере медицины и их изучение чрезвычайно актуальны в наше время, ведь сейчас необязательно быть медиком, чтобы ввести неологизм, который войдет в словарь с пометкой «мед».

С.В. Фролова в своей работе «Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования» подчёркивает, что современная реальность обозначила глобальные вызовы в образовании: цифровизация образования, изменение статусов субъектов образования, появление новой роли учителя, появление «нового типа» ученика и изменение содержания образования [3].

Современное содержание обучения лексике английского языка рассматривает её как своеобразный способ изучения культуры страны изучаемого языка. Обучение лексике на уроках иностранного языка, в свою очередь, достигает цели посредством развития языкового и речевого лексических навыков. При обретении данных навыков ученик овладевает не только навыком использования иноязычной лексики вне контекста или ситуации общения, но и успешно использует свой активный, пассивный и потенциальный лексические минимумы в рабочих ситуациях общения в соответствии с целями такой коммуникации [1].

Кроме того, при формировании лексической языковой компетенции учеником совершается работа по овладению знаниями формы слов, их семантики и лексической системы английского языка как таковой. Ученик усваивает правила словообразования и особенностей употребления безэквивалентной и фоновой лексики в потоке речи, при этом приобщаясь к культурно-историческим аспектам иноязычной культуры.

На наш взгляд, приобщение к культурно-историческим аспектам невозможно без изучения неологизмов, ведь эти слова – живые примеры того, что происходит в языковых реалиях стран изучаемого языка.

Единый Государственный Экзамен по английскому языку в заданиях 30-36 требует от учеников знания самых простых и часто встречающихся способов английского словообразования и умения ими пользоваться.

Таким образом, на материале актуальной в современном мире медицинской лексики учеников можно обучить не только неологизмам, но и правилам словообразования, которые будут им полезны как во время сдачи экзамена, так и при чтении англоязычных статей.

На первом этапе работы с новой лексикой необходимо познакомить детей с самим понятием «неологизм». Просмотр видео, где будет простыми словами объяснено, что такое неологизмы и некоторые способы их образования, является отличным вводом в тему.

**Преимущества видео:**

- экономичность по времени;
- создание мотивации;
- стимулирование интереса;
- может послужить warm-up'ом или lead-in'ом в тему.

Далее появляется необходимость познакомить учеников с неологизмами. Это знакомство можно провести несколькими путями: переводным и беспереводным способами. Учитывая специфику медицинской лексики, сложность ее понимания, ведь даже на родном языке слово иногда нуждается в пояснении, предпочтение в нашей работе отдается беспереводному способу, а именно определениям.

Ввести лексику лучше всего в виде презентации, в ходе которой детям будет объяснено, какое значение имеет каждое слово.

Например, при введении слова *nurse* (*медсестра, которая думает, что она врач*), можно показать этот неологизм на доске и спросить, какое слово оно напоминает обучающимся (*doctor*). Следом на слайде можно показать две картинки – медсестры и врача, поставив между ними знак '+', и спросить обучающихся, как они думают, каково значение этого слова. Таким образом, развивается языковая догадка и повышается мотивация.

Им также может быть предоставлена таблица или ментальная карта, где слова распределены по способам их образования.

Новые лексические единицы могут тренироваться и закрепляться на базе следующих видов **упражнений**:

- Group the words by the way of word formation;
- Fill in the gaps in sentences;
- Give the definition of a word or word collocation;
- Match the beginning of the word with its end;
- Write sentence of your own using the words.

Как уже говорилось ранее, лексику можно ввести с помощью таблицы, где каждая колонка соответствует тому или иному способу образования неологизма, где приводится определение слова и его перевод для лучшего понимания.

Таким образом, введение лексики посредством таблицы является результативным способом раскрытия значения слов, так как дается способ образования словарной единицы, ее значение и перевод, что позволяет легче



запомнить слова, расширить знания в сфере медицинской лексики и поближе познакомиться со способами образования неологизмов.

Современные методисты (Бьюзен Т. Воробьева В.М. Мюллер Х.) предлагают активно использовать ментальные карты при изучении английского языка как при знакомстве с новой лексикой, грамматикой и фонетикой, так и при их отработке. Работа с ментальными картами может облегчить процесс запоминания лексического материала, посредством четкой его организации.

Ментальные карты – это особый способ распределения информации на основе ассоциативных связей и общих признаков. В нашем случае общим признаком вновь является способ образования новой словарной единицы, и обучающиеся, идя по направлению от общего к частному, знакомятся и с продуктивными способами образования новых слов, и с самими новыми словами. Такая карта не имеет границ и может пополняться новыми словами. Преимуществами данного способа введения новой лексики являются:

- экономичность в запоминании новых слов;
- проверка и повторение пройденного материала могут быть проведены по этой же карте, где будет или не хватать слов, или где слова будут перепутаны местами, и т.д.
- полное видение лексической темы.

Благодаря использованию ментальных карт на уроках английского языка новый лексический материал предоставляется обучающимся в структурированном виде, что позволяет им качественно усвоить информацию. Кроме того, использование ментальных карт позволяет ученикам обращаться к ним, когда это нужно, ведь ментальная карта всегда может находиться в учебнике или тетради, чтобы дети в любой момент смогли освежить знания. Более того, графичность изображения поможет обучающимся в нужный момент воспроизвести карту в голове, чтобы, допустим, правильно выполнить задание.

Таким образом, введение лексики желательно осуществлять несколькими способами, чтобы каждый ученик смог выбрать тот, который подойдет ему больше. В случае с неологизмами более эффективно использовать их вместе, ведь таблица позволяет более глубоко ознакомиться с материалом, в то время как ментальная карта позволяет лучше его структурировать.

В данной статье мы рассмотрели важность и актуальность изучения неологизмов для обучающихся старших классов, а также привели возможные способы введения и отработки новой лексики. Важно отметить, что овладение неологизмами в глобальном смысле ничем не отличается от овладения любой другой лексикой.

При дефиците времени, который иногда остро ощущается на уроках и из-за которого выбор часто делается в пользу хорошо знакомой лексики из УМК, можно ввести в привычку рубрику «Неологизм недели». В рамках рубрики, каждую неделю учитель будет представлять неологизм, вешать карточку с ним в классе и просить придумать предложение, что может также послужить

хорошим warm-up'ом. Если такой формат приживется, можно увеличить количество слов до двух-трех, желательно, объединенных одной темой.

И тема «Медицина» не является исключением.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что неологизмы – довольно интересная и важная сфера для изучения, ведь в современных реалиях невозможно жить, не зная, что происходит вокруг. И, если «в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности» [4], изучение неологизмов становится необходимым, чтобы и носители языка оставались коммуникативно-пригодными.

#### Список литературы

1. Методика обучения иностранному языку. Требования, предъявляемые к лексической стороне речи учащихся. URL: [https://studme.org/167146/pedagogika/trebovaniya\\_predyavlyaemye\\_leksicheskoy\\_storone\\_rechi\\_uchaschihsya](https://studme.org/167146/pedagogika/trebovaniya_predyavlyaemye_leksicheskoy_storone_rechi_uchaschihsya) (дата обращения: 01.03.2023).
2. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М.: Наука, 1983. 319 с.
3. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 3.
4. Liashenko M.S., Sitnova A.E. Deployment of information and communication technologies for informal learning in educational context // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2020. № 3 (18). С. 619-623.

УДК 372.881.111.1

## ТЕХНОЛОГИЯ CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ РАБОТНИКОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**М. В. Молева**

Волжский государственный университет водного транспорта,  
Нижегородское речное училище им. И.П. Кулибина, г. Н.Новгород

**Аннотация.** В статье проводится краткий анализ возможностей технологического подхода к обучению иностранным языкам. Рассматривается современная технология обучения «case study» (кейс-стади, кейс-технология, метод ситуационного анализа), признанная в методической науке одной из наиболее эффективных в обучении иностранному языку. Предлагается характеристика и анализируются преимущества данной технологии, отмечаемые в работах ученых-методистов. Приводятся умения, необходимые преподавателю и студенту для применения данной технологии обучения. Рассматриваются возможности адаптации технологии кейс-стади к условиям обучения письменной речи на иностранном языке работников водного транспорта. Предлагаются критерии отбора учебного материала, предлагаемого для анализа и совершения последующих учебно-речевых действий обучающихся. Рассматриваются варианты организационных форм занятий с использованием технологии кейс-стади.

**Ключевые слова:** технология обучения, технологический подход, способы, приемы обучения, ситуационный анализ, иноязычная письменная речь, работники водного транспорта, учебно-речевые действия, критерии отбора учебного материала, организационные формы занятий.

# CASE STUDY TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITTEN SPEECH TO WATER TRANSPORT SPECIALISTS

**M. V. Moleva**

Volga State University of Water Transport,  
the Nizhny Novgorod Order of the Badge of Honor River School named after  
I.P. Kulibin, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article provides a brief analysis of the possibilities of the technological approach to teaching foreign languages. The modern technology of teaching "case study" (case study, case technology, method of situational analysis), recognized in methodological science as one of the most effective in teaching a foreign language, is considered. A characteristic is proposed and the advantages of this technology noted in the works of methodologists are analyzed. The skills necessary for the teacher and the student to apply this learning technology are given. The possibilities of adapting the case-study technology to the conditions of teaching written speech in a foreign language to water transport workers are considered. Criteria are proposed for selecting professional situations proposed for analysis and performance of subsequent educational and speech actions of students. Options for organizing classes using case study technology are proposed.

**Keywords:** teaching technology, technological approach, methods, teaching methods, situational analysis, written foreign language, water transport workers, educational and speech actions, criteria for selecting educational material, forms of organizing classes.

Новые образовательные парадигмы высшего образования нацелены на обеспечение обучающего процесса, в котором каждый студент смог бы не только развить профессиональные предметные навыки и умения, но и раскрыть свой личностный потенциал средствами учебных дисциплин, в том числе иностранного языка [6-7].

В методике преподавания иностранных языков активно используется технологический подход, отвечающий современным требованиям индивидуализации учебного процесса и повышению его результативности. Технологический подход, изначально базирующийся на понятии «педагогическая технология» соответствует современным требованиям антропологических парадигм по следующим параметрам: 1) управление процессом обучения благодаря строгой последовательности обучающих действий преподавателя и учебных действий студентов; 2) рациональность и оптимизация интеллектуальных ресурсов преподавателя и студентов; 3) источник новых решений педагогических, социальных и методических проблем, возникающих на занятиях по иностранному языку; 4) создание благоприятной обстановки на занятиях, способствующей снятию напряжения при употреблении неродного языка и др. [2].

Обучение работников водного транспорта умениям иноязычной письменной речи требует поиска новых способов обучения и адаптации современных обучающих технологий. Одной из наиболее перспективных нам представляется технология «Case Study».

Как отмечают ученые А.Н. Шапов и С.В. Чернышов, технологию обучения характеризует «четкое научно-обоснованное проектирование и

точное воспроизведение действий, гарантирующих успешность обучения» [5]. Высокая продуктивность заключается в системном характере обучающей технологии, взаимной гармонии ее составляющих. Методы, способы и приемы обучения должны находиться во взаимосвязи и дополнять друг друга. Важными признаками высоко результативной технологии обучения выступают экономичность (усвоение значительного объема учебного материала при минимальных затратах сил и времени) и эргономичность (комфортная атмосфера учебного пространства и позитивное взаимодействие участников) [5]. Оба признака обладают мощным стимулирующим действием, побуждающим студентов к дальнейшему освоению иностранного языка.

Среди одной из наиболее эффективных современных технологий обучения можно назвать технологию «Case Study», иначе называемую кейс-метод, или метод ситуационного анализа. Студентам предлагается проанализировать профессиональную ситуацию, содержащую проблему с возможностью нескольких способов разрешения. При обсуждении и решении такой проблемы происходит интеграция и активизация иноязычных речевых умений, профессиональных знаний, профессионального и речевого опыта обучающихся. Среди характеристик, обеспечивающих эффективность технологии кейс-стади при обучении иностранному языку, отмечаются: 1) целенаправленное развитие критического и концептуального мышления; 2) формирование и развитие аналитических способностей и профессионального самосознания; 3) совершенствование личностно-значимых навыков самоорганизации и самоуправления; 4) повышение готовности к работе в команде и умению принимать самостоятельные решения [4].

Технология кейс-стади требует достаточно тщательной подготовки преподавателя и определенного уровня владения иностранным языком обучающимися. Со стороны преподавателя, использующего кейс-технологию, и студентов, принимающих участие в такой учебной работе, требуются иноязычные умения: 1) восприятия и оценки поступающей информации; 2) проведения диагностики и активного участия в обсуждении ситуации; 3) построение правильных с языковой точки зрения сообщений; 4) способность выразить собственное мнение при принятии окончательного решения по анализируемой ситуации [1].

Применение технологии ситуационного анализа для обучения студентов-водников иностранному языку представляется наиболее продуктивным после прохождения плавательской практики, начиная с 3-го курса. Именно на данном этапе обучения происходит осознание принадлежности к морскому профессиональному сообществу, погружение в будущую профессию, намечаются перспективы и возможности личностного и профессионального развития.

Использование кейс-технологии в обучении иноязычной профессионально ориентированной письменной речи специалистов морского транспорта требует отбора учебного материала, отвечающего определенным критериям. Первым критерием отбора учебного материала для организации

обучения посредством кейс-технологии выступает *соответствие профессиональных интересов анализируемым ситуациям*. Предлагаемые ситуации должны пробуждать профессиональный интерес студентов, мотивировать их к поиску оригинального решения, вызывать неоднозначную реакцию на обсуждаемую проблему, провоцировать споры между собой в группе. В случае, если студенты не сталкивались с ситуациями, приближенными или аналогичными тем, которые им предстоит разбирать в ходе участия в занятиях с использованием кейс-метода, интерес к ситуационному анализу будет потерян, и эффективность возможностей технологии понизится. Использование судовых документов, содержащих поток соответствующих коммуникативных ситуаций, на наш взгляд, отвечает данному критерию.

Вторым критерием мы считаем *аутентичность* учебного материала. Отбор документации судна или других материалов, представляющих для обучающихся интерес с профессиональной точки зрения, целесообразно производить на специализированных англоязычных сайтах или новостных форумах для моряков, предоставляющих большое количество информации, связанной с обновлением международных стандартов в области мореплавания, вакансиями, модернизацией судов, курсами подготовки и переподготовки, изданием профессиональной литературы и т.д. Наибольший интерес вызывают аварийные и другие нестандартные ситуации на судне, касающиеся правовых аспектов жизнедеятельности судна, требующие применения изученных правил плавания и т.д.

В качестве третьего критерия мы выделили *соответствие уровня предметных и иноязычных письменно-речевых умений обучающихся*. Плавательная практика в течение достаточно длительного времени (от 4 до 6 месяцев) позволяет студентам освоить умения, связанные с их будущими профессиональными обязанностями. Именно овладение практическими основами профессии и означает накопление опыта и погружение в профессию. Освоение иноязычных речевых умений, как устных, так и умений письменной речи, происходит до выхода в море и, в основном, пока на теоретическом уровне. Использование технологии «Case Study» требует интеграции коммуникативных умений с умениями профессиональной направленности. При недостаточном уровне сформированности речевых умений обсуждение сложных профессиональных проблем вызовет у студентов множество трудностей, связанных с нехваткой речевых и языковых средств. В результате студенты либо откажутся от использования иностранного языка и прибегнут к родному языку для выражения своего мнения по обсуждаемой проблеме, либо будут ограничены в средствах выражения своих мыслей. Оба вида трудностей демотивируют обучающихся, вызывая досаду и ощущение неудачи и, соответственно, снижая интерес к освоению неродного языка.

По результатам проведенного обсуждения студентам предлагается создать письменное сообщение, содержащее выводы и решения обсуждаемой проблемы. Примерами таких высказываний могут быть отчеты, планы

предстоящих действий, описание ситуации, заявления с подробным описанием своих действий и т.д.

Использование метода ситуационного анализа подходит различным формам организации учебных занятий. Реализация данной технологии возможна при дистанционной форме по видеосвязи или на платформах дистанционного обучения [3], в аудитории при очной форме, в больших и малых группах.

Таким образом, технология ситуационного анализа обладает широкими обучающими возможностями для обучения моряков письменной коммуникации.

#### **Список литературы**

1. Буковский С.Л., Щукин, А.Н. Основы методики обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс: учеб. пособие М.: ФЛИНТА, 2020. 240 с.
2. Ваганова О.И. Становление и развитие профессионально-технологического подхода в профессиональном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 166-167.
3. Молева М.В. Платформа дистанционного обучения как средство формирования умений письменной профессионально ориентированной иноязычной речи студентов морского вуза // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 28 декабря 2022 года. М.: Алеф, 2022. С. 11-15.
4. Тарева Е.Г., Викулова Л.Г., Макарова И.В. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4(45). С. 398-404.
5. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. Москва: КНОРУС, 2022. 442 с.
6. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 3. С.5.
7. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshtchevskaya Yu.M., Soluyanov O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.

УДК 372.881.1

### **КОМПЕНСАТОРНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

**Ю. А. Молчанова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е. С. Скрипко**

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу обучения студентов ветеринарного профиля английскому языку. Обучение может быть более эффективным, если в учебный процесс включены компенсаторные стратегии. Авторы статьи приводят примеры таких стратегий в зависимости от типа учебной деятельности.

**Ключевые слова:** компенсаторная компетенция, компенсаторные стратегии и приемы, профессионально значимая ветеринарная терминология, профессионально ориентированный дискурс.

## COMPENSATORY STRATEGIES IN TEACHING VETERINARY STUDENTS TO ACQUIRE PROFESSIONAL ENGLISH TERMINOLOGY

**Y. A. Molchanova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. S. Skripko**

Nizhniy Novgorod State Agricultural Academy, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article deals with the problem of effective teaching veterinary students to acquire professional English. Using compensatory strategies in professional English learning can be effective and useful for veterinary students. The article illustrates the work with the professionally-oriented text with such strategies while reading and translating.

**Keywords:** strategic competence, compensatory strategies and methods, professional English veterinary terminology, professionally oriented discourse.

Будущие молодые специалисты-ветеринарные врачи должны быть готовы к профессионально ориентированному дискурсу в сфере профессиональной коммуникации. Будущий специалист овладевает профессионально значимой терминологией на занятиях по английскому языку в вузе. Под профессионально значимой терминологией мы понимаем не только слова-термины с конкретным значением, но и слова семантического поля в предметной области «Ветеринария».

Преподаватель иностранного языка в сельскохозяйственном вузе призван развивать и совершенствовать у студентов их когнитивные процессы, заботиться об усвоении максимального количества профессионально значимых лексических единиц и терминов, развивать умения по работе с устными и письменными профессионально ориентированными текстами, использовать знания, полученные на занятиях по иностранному языку, в будущей профессиональной деятельности [2, с. 5]. Решение поставленных задач представляется возможным на основе формирования у студентов компенсаторной компетенции (иногда ее называют стратегической). Наряду с лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социальной и социокультурной компетенциями компенсаторная компетенция является структурным компонентом общей коммуникативной компетенции студента. Этот вид компетенции в методической литературе определяется, как «способность восполнять в процессе общения недостаточность **знания языка**, а также **речевого и социального опыта** общения на иностранном языке» [1, с. 327].

Вслед за зарубежными учеными (D. Hymes [3], S. Savignon [4], E. Terone, G. Yule [5]), мы отмечаем определяющее положение этого вида компетенции в общей языковой подготовке студента ветеринарного профиля. Данный вид компетенции в иностранном языке для специалиста реализуется посредством

введения в учебный процесс определенного набора компенсаторных стратегий в различных ситуациях. Благодаря умелому и правильному владению стратегиями овладения языком, а именно, «комбинацией приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний в системе языка и формирования определенных навыков и умений», можно успешно справиться с возникающими языковыми и речевыми трудностями [1, с. 326]. Компоненты названных компетенций постоянно совершенствуются, пополняются при помощи и вместе с компенсаторными стратегиями. Этот вид компетенции важен: а) для извлечения из текста профессионально значимой информации; б) для дальнейшего ее использования в письменной профессиональной коммуникации.

На занятиях по языку преподаватель всегда стремится обогатить профессионально значимый терминологический словарный запас студента. Это возможно на основе использования компенсаторных стратегий и приемов в следующих видах деятельности: а) чтение профессионально ориентированных текстов; б) порождение письменных профессионально ориентированных дискурсов.

Процесс формирования компенсаторных стратегий облегчается, если в учебный процесс по иностранному языку вводятся схемы-алгоритмы.

Рассматриваемая стратегия предполагает использование следующих приемов: а) игнорирование малозначимых слов; б) выделение ключевых терминов и слов того же семантического поля; в) ведение записей/сносок на полях по ходу чтения; г) маркировка текста; д) опора на подсказки в тексте (цифры, таблицы, схемы, рисунки, знаки препинания, сокращения и т.д.); е) контекстуальная догадка.

Критериями уровня понимания прочитанного текста и владение языком в целом считаем построение письменных профессионально ориентированных дискурсов. Продукт интеллектуальной деятельности студента находит свое отражение в: а) переводе; б) в написании аннотации и резюме. Это тот минимальный набор дискурсов, которыми будущий специалист пользуется на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, с учетом уровня его языковой подготовки.

На данном этапе реализуется стратегия перевода профессионально значимых слов и терминов. Для успешного процесса перевода терминов преподаватель часто использует следующие приемы формирования данной стратегии: а) языковую догадку; б) прогнозирование; в) соотнесение нового слова с контекстом; г) поиск эквивалентов или дословный перевод; д) использование синонимов/антонимов; е) переструктурирование; ж) пояснение; з) парафраз; и) генерализация; к) конкретизация.

Ниже авторы статьи приводят пример работы с алгоритмами в ходе работы с профессионально ориентированными текстами.

Проиллюстрируем реализацию данных стратегий на примере текста, взятого из книги *Complete Biology for IGCSE* [6]:



## The Skin and Defence against Disease

The outer layer of the skin, the epidermis, is waxy and impermeable to water and to pathogens (although microorganisms can live on its surface). Natural 'gaps' in the skin may be protected by chemical secretions, for example:

- the mouth leads to the gut which is protected by hydrochloric acid in the stomach;
- the eyes are protected by lysozyme, an enzyme that destroys bacterial cell walls, in the tears;
- the ears are protected by bactericidal ('bacteria-killing') wax.

Physical defences against the entry of microorganisms include the cilia and mucus-secreting cells of the respiratory pathways. If the potential pathogens penetrate these first lines of defence, they might reproduce quickly in the warm, nutrient-filled tissues. Further defence depends upon the blood.

В первый раз данный текст студенты читают без словаря, реализуют стратегию активного чтения, например, выделение жирным шрифтом или цветом, все виды подчеркивания, скобки, знаки вопроса. Как показывает практика, слова значение таких слов, как epidermis, pathogen, microorganisms, chemical secretions, hydrochloric acid, lysozyme, enzyme, bacterial, cell, physical, cilia, mucus-secreting, respiratory, tissue, penetrate, defence, nutrient, for example студенту может быть известно с уроком латинского языка, поскольку это слова латинского и греческого происхождения. Также студенты могут догадаться о их значении исходя из звукового облика слова (bacteria, например). Слова общей биологической тематики (skin, eye, mouth, blood, disease, surface, stomach, tears) также известны большинству студентов. Если нет, они их выделяют, чтобы впоследствии вспомнить их значения или посмотреть в словаре. О значении слов outer, layer, protected, filled, entry, reproduce, lines, quickly, pathways, destroys, potential, bactericidal студент догадывается по форме, выделив словообразовательные элементы или аналогии с русским языком. О значении слова gap можно догадаться по контексту. Значения слов wax(y), impermeable, gut, depends определяются при помощи словаря.

В соответствии с предложенной схемой студент подбирает адекватный контексту эквивалент и, используя методы перевода, начинает перевод текста.

### Кожа и защита от болезней

Внешний слой кожи, эпидермис, – сальный и не пропускает воду и патогены (хотя микроорганизмы могут жить на ее поверхности). Естественные «разрывы» (контекстуальный перевод) в коже можно защитить химическими выделениями (дословный перевод), например:

- рот соединяется с кишечником, который защищен хлористоводородной кислотой желудка;
- глаза защищены лизоцимом, ферментом, который разрушает бактериальные стенки клетки (переструктурирование);
- глаза защищены бактерицидной («убивающей бактерий») (дословный перевод)) пленкой (контекстуальный перевод).

К природным механизмам защиты (контекстуальный перевод) от проникновения микроорганизмов относят (парафраз) реснички и слизисто-секреторные (дословный перевод) клетки дыхательных путей. Если скрытые патогены (контекстуальный перевод) проникают через первую линию защиты, они могут быстро размножаться (контекстуальный перевод) в теплых тканях с питательными веществами (контекстуальный перевод + переструктурирование). Дальнейшая защита зависит от крови.

Компенсаторные стратегии являются важными компонентами образовательного процесса, связующим звеном между компенсаторной компетенцией и процессом усвоения профессионально значимой терминологии. Через компенсаторные стратегии и реализующие их приемы студент, будущий ветеринарный врач, целенаправленно пополняет свой терминологический словарь, овладевает навыками перевода, умениями построения письменного профессионально ориентированного дискурса.

#### Список литературы

1. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
2. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 5.
3. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / Edited by J.B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1972. Pp. 269-293.
4. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Context in Second Language Learning. Addison-Wesley Publishing Company, Inc, 1983. 310 p.
5. Tarone E., Yule G. Focus on the Language Learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners. Oxford University Press, 1989. 215 p.
6. Pickering R. Complete Biology for IGCSE / Ron Pickering – Oxford University Press, 2006. P. 98.

УДК 811.111

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Э. В. Муромская**

Академия социального управления, г. Москва

**Аннотация.** В связи с возникновением так называемого социального заказа, обучение иностранному языку выходит на новый уровень. Требования к квалификации будущего специалиста включают становление конкурентноспособной квалифицированной личности, быстро приспосабливающейся к современным условиям. С учетом психологических особенностей каждого студента и его индивидуальных способностей на разных этапах обучения языку преподаватель должен обеспечить эффективное управление данным процессом. Кроме того, изучение иностранного языка положительно влияет на формирование эмоциональной, интеллектуальной и психической сторон личности.

**Ключевые слова:** основные понятия, мотивация, принципы обучения, ролевая игра.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GROUNDS OF LINGUISTIC EDUCATION

**E. V. Muromskaya**

Academy of social management, Moscow

**Abstract.** In connection with appearing so-called social order, teaching foreign language is coming to the next level. The requirements for the qualification of the future specialist include the becoming of competent qualified personality, quickly adapting to modern conditions. Taking into consideration psychological features of every student and his individual abilities, a teacher should provide an effective regulation of this process. In addition, learning foreign languages makes a positive influence on forming emotional, intellectual and psychological aspects of personality.

**Keywords:** main concepts, motivation, principles of teaching, role-play.

В вопросе развития личностной и профессиональной компетенций будущих специалистов особая роль принадлежит языковой составляющей. В процессе обучения иностранному языку преподаватель распознает и раскрывает творческий потенциал и способности учащихся, а использование современных методов обучения позволяет сформировать иноязычную компетенцию в социально-бытовой и культурной сферах, используя язык как средство общения. Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, определить цели и задачи, подобрать соответствующий материал. По мнению Ушинского, учение должно быть постепенным и основательным, развивать активность и инициативу. Рассматривая различные подходы к проблеме развития личности средствами языка, формирование эмоциональной, интеллектуальной и мотивационной сфер являются основной целью. Щерба Л.В. одним из первых показал возможность развития личности в единстве мышления, воображения, памяти и речевой деятельности. Под влиянием всех этих критериев формируется вторичная языковая личность, т.е. человек общается на языке свободно, уместно и правильно. В результате появляются три уровня такой личности: первый- вербально-семантический, единицами которого являются отдельные слова, второй-лингвокогнитивный, единицами которого выступают понятия, идеи, третий- мотивационный, который показывает потребность к коммуникации. Формирование такой личности будет успешной, если учитывать следующее: профессиональное мастерство и компетентность преподавателя, наличие хорошей материально-технической базы, психологический микроклимат в группе и систематическое проведение занятий.

Деятельностный подход при обучении иностранному языку является ведущим в свете современных требований. Мотивация, как внешняя, так и внутренняя, должна носить четко выраженный характер. Например, отличное знание иностранного языка поможет молодым специалистам построить успешную карьеру, получить доступ к различным источникам, свободно читать зарубежную литературу и смотреть фильмы без субтитров. Все это обусловлено

потребностью в получении новых знаний, овладению всеми видами речевой деятельности. Практическое применение новой информации вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности и формирует положительное отношение к языку. Успешное изучение иностранного языка усиливает стремление учащегося к совершенствованию. Поэтому преподаватель должен помочь студентам преодолеть психологический барьер перед иностранным языком, создавая реальные ситуации речевого общения. Мотивация общения носит коммуникативный характер. Также иностранный язык служит средством обмена и приема информации, помогает освободиться от штампов и клише. Студенты, усваивая легкие языковые средства, позднее используют их для усвоения более сложных. Например, аудирование помогает получить профессионально значимую информацию, а письмо выразить ту или иную мысль, заключенную в процессе приема этой информации. Психолого-педагогические исследования показывают, что для успешного овладения необходимыми умениями студенту нужно контролировать и оценивать свою деятельность. Самоконтроль и самооценка помогают выявить сильные и слабые стороны обучения языку, преобразовать и совершенствовать уже имеющиеся навыки, чтобы соотнести полученный результат с поставленной целью. Поэтому языковая подготовка студентов, основанная, например, на современном *student-centered method*, рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки специалиста. Что касается проведения собственных занятий, то использование заданий типа *Speaking*, *Work in pairs*, *Act out the dialogue* помогает студентам переключить свое внимание с одного вида деятельности на другую. Например, *Communication* позволяет студентам выстраивать логическую цепь событий с помощью ключевых фраз и выражений, превращая обычный пересказ в увлекательное занятие. А применение учебных карточек с заданиями как *Give advice and explain results* помогает студентам найти общее решение какой-либо проблемы, опираясь на уже изученный материал.

Изучение иностранного языка, его культуры, традиций и быта является одним из условий развития творческих способностей учащихся на конкретном жизненном материале. Примером могут служить ролевые игры, широко используемые при обучении иностранному языку. Одной из главных функций ролевых игр является потребность в коммуникации, новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Пробуждение интереса к общению на языке способствует устранению всех ранее имеющихся психологических барьеров, помогая слабым студентам почувствовать себя наравне с более сильными учащимися. В процессе игры студенты полагаются на свое воображение и творческие приемы, не пользуясь различными штампами. Игра расширяет кругозор, оказывает сильное влияние на эмоциональную сторону учащихся. Студенты имеют возможность предстать в различных образах, участвуют в диалогах, задействованы на всех стадиях игры. Стараясь освоиться со своей ролью, студенты на уровне подсознания проявляют большую заинтересованность к исполняемому персонажу.

А преподаватель выступает в качестве опытного помощника, готового в любой момент вмешаться и поддержать активную мыслительную деятельность участников. Использование ролевых игр на занятиях иностранного языка обусловлено спецификой данной дисциплины. Многообразие форм дидактической работы порождает многообразие целевых установок учащихся, увеличивается объем времени, затрачиваемый на самостоятельную работу. Приобретение знаний, умений и навыков самостоятельной работы приучает учащихся к творческой работе, развивает творческое мышление, создает предпосылки для их применения в системе профессиональной деятельности, совершенствует способности устного и письменного общения, отдавая предпочтение выражению мнений, эмоций и чувств, а также умению аргументировать. Чем больше разнообразных заданий используется, тем эффективнее результаты.

Из опыта практической работы становится ясно, что использование ролевых игр делает занятия более интересными. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях, способствуя расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах урока.

#### **Список литературы**

1. Выготский В.С. Мышление и речь. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 312 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Изд. центр Академия, 2005. 336 с.
3. Любимова Т.Г. Развиваем творческую активность. Чебоксары: Клио, 1996. 44 с.
4. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984. 112 с.
5. Щерба Л.С. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1964. 223 с.

УДК 811.111

### **АУТЕНТИЧНЫЙ СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**А. А. Панина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н.Новгород

**Аннотация.** В данной статье подчеркивается необходимость применения лингвострановедческого подхода на уроках английского языка в средней школе. Рассматриваются основные критерии отбора лингвострановедческого учебного материала и

виды лексики с национально-культурным компонентом. Говорится о важности поэтапной работы с аутентичным лингвострановедческим текстом.

**Ключевые слова:** аутентичный текст, лингвострановедческий подход, чтение, лексика с культурным компонентом.

## AUTHENTIC CULTURAL TEXT AS A SOURCE OF LINGUACULTURAL KNOWLEDGE IN ENGLISH LESSONS AT THE SECONDARY SCHOOL

A. A. Panina

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article emphasizes the importance of the linguacultural approach in English lessons at the secondary school. The main criteria for the selection of linguistic and cultural educational material and types of vocabulary with a national-cultural component are considered. The importance of phased work with an authentic linguacultural text is discussed.

**Keywords:** authentic text, linguacultural approach, reading, vocabulary with a national-cultural component.

Трудно отрицать, что современное общество подвергается постоянным трансформациям. Вследствие таких процессов изменилось и место иностранного языка в социальной жизни общества. На сегодняшний день иностранный язык, будучи средством реализации личности в обществе, считается ключевым компонентом системы образования [13-16].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности к полноценному и продуктивному общению на иностранном языке, является основной целью обучения иностранному языку. Учитель иностранного языка должен постоянно обращать свое внимание на развитие таких способностей у детей [10].

Важнейшими компонентами межкультурного общения являются не только навыки чтения, аудирования, письма и говорения, но и понятие об иноязычной культуре в целом. Следовательно, умение применять язык в ситуациях реального мира, то есть знать лингвострановедческие, социокультурные особенности, необходимо и необходимо для правильного и адекватного построения диалога с носителем другого языка, с представителями другой культуры. В данных условиях предмет «Иностранный язык» можно рассматривать в качестве средства, позволяющего осваивать мир другой культуры.

В современной школе при обучении иностранному языку важное значение имеет знакомство с лингвострановедческими фактами и понятиями. В условиях активизации и расширения возможностей межкультурной коммуникации, необходимость распространения знаний страноведческого характера особенно возрастает [9]. Приобретая знания о реалиях страны изучаемого языка, обучающиеся обогащают собственный кругозор, значительно расширяется их картина мира, приобретается опыт иноязычного общения, опыт пребывания в стране изучаемого языка. Если

лингвострановедческий материал подобран корректно, возможность обогащения внутреннего мира школьника возрастает, а процесс обучения становится более насыщенным; появляется дополнительная возможность мотивировать детей к изучению иностранного языка как средства иноязычного и культурного взаимодействия людей, говорящих на разных языках и представляющие разные культуры.

В связи с этим возникает необходимость определения ключевых критериев отбора лингвострановедческого учебного материала. Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают следующие критерии отбора учебного страноведческого материала: а) страноведческая ценность; б) современность учебного материала; в) актуальный историзм; г) типичность; д) достоверность [1, с. 197-215].

С.А. Бухтиярова выделяет критерии использования материалов лингвострановедческого содержания в учебном процессе. Эти критерии следующие: 1) наличие учебных текстов, которые бы содержали страноведческую информацию; 2) представление национальных реалий, безэквивалентной и фоновой лексики, идиоматических выражений, то есть лексики с национально-культурным компонентом; 3) наличие визуальной наглядности, поясняющей страноведческие и лингвострановедческие сведения; 4) присутствие упражнений, которые были бы сфокусированы на овладении лексикой с национально-культурным компонентом [3, с. 51].

Представители методической науки исходят из того, что речь здесь идет не о самой действительности, а о том, как эта действительность отображена в учебных материалах и как такая иноязычная действительность обеспечивает аутентичность в употреблении иноязычного материала в речи и как она может стимулировать детей к дальнейшему овладению изучаемым языком.

Перед учителем, преподающим иностранный язык и применяющим предусмотренный программой базовый учебник, встает задача производить подбор вспомогательных лингвострановедческих материалов. Такой материал требует актуализации через определенные промежутки времени. При этом должны приниматься во внимание такие параметры, как: а) тип вводимой лингвострановедческой информации; б) возрастные и психологические характеристики обучающихся; в) конечные цели обучения иностранному языку на определенном этапе учебного процесса; г) влияние применяемого лингвострановедческого материала на реализацию поставленных целей (промежуточных и конечных).

Е.В. Галкина, например, в своей статье указывает, что лингвострановедческая информация может передаваться с помощью: 1) безэквивалентной лексики; 2) фоновой лексики; 3) коннотативной лексики [2, с. 336].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, как уже выше упоминалось, невозможно без взаимодействия с реальными материалами носителей изучаемого языка (билеты, чеки, рекламные брошюры, журналы, меню и пр.), использования средств наглядности (географические и

политические карты, другие источники визуальной информации), предметов народного прикладного творчества.

Так, у обучающихся на среднем этапе их возрастные и психологические особенности претерпевают определенные психо-возрастные изменения. У них происходят изменения в их познавательных процессах. Дети проявляют свою высокую познавательную активность. Сознание детей все чаще включается в их учебную и аналитическую деятельность. Вместе с этим активно развиваются навыки анализа и обработки лингвистической информации. В этот период происходит перестройка памяти детей. Школьникам гораздо проще запоминать новый материал. Главное здесь состоит в том, чтобы такой материал был для детей ярким, интересным и познавательным. Материал, сознательно усвоенный детьми, эффективнее откладывается в хранилищах долговременной памяти. Уровень интеллектуальной самостоятельности обучающихся, навыки обобщения и вывода умозаключений тоже становятся прочными и успешно включаются в иноязычную речь. С учетом этого учитель поручает детям уже подготовку докладов, разработку проектов с включением в их содержание иноязычной безэквивалентной, коннотативной и фоновой лексики.

Касаясь же фактора конечной цели, то конечной целью считается эффективное межкультурное взаимодействие, для достижения которого необходимо качественное овладение лингвострановедческим аспектом [2, с. 336-337].

Далее следует разобраться в понятиях «безэквивалентная лексика», «фоновая лексика» и «коннотативная лексика».

Хотя существуют различные классификации лексики с национально-культурным компонентом, мы обратимся к версии, созданной Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, основоположниками лингвострановедческого подхода. Ученые выделили следующие группы лексики: а) безэквивалентную; б) коннотативную; в) фоновую.

При классифицировании лексики с национально-культурным компонентом Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров основываются на общих теоретических положениях о слове. В соответствии с данными положениями ученые выделяют: а) языковой знак, то есть обозначающее; б) денотат (предмет или субъект реальной действительности); в) сигнификат (образ, мыслительное отображение денотата, а также понятийное содержание языкового знака).

Безэквивалентная лексика относится к лексике с национально-культурным компонентом, выделяемой на основе связи языкового знака и денотата. Характерными признаками безэквивалентной лексики являются отсутствие денотата и отсутствие языкового знака (имена собственные, не имеющие постоянных соответствий в другом языке, и имена нарицательные) или отсутствие языкового знака и присутствие денотата в сопоставляемых культурах (случайные лакуны).

Согласно В.А. Чашину, коннотативная и фоновая лексика относится к лексике с национально-культурным компонентом, выделяемой в связи с сигнификатом [8, с. 393].



Коннотативная лексика характеризуется взаимосвязью с коннотациями. В свою очередь, коннотации, или ассоциации, входят в состав сигнификата. Следует отметить тот факт, что коннотации напрямую не определяют смысл самой лексической единицы. В составе коннотативной лексики выделяют два подвида: 1) первоначально безэквивалентная лексика, получившая устойчивые соответствия в переводе, но тем не менее не утратившая явного культурного компонента, отображающегося в коннотативных значениях слов, которые не всегда находят соответствия в разных языках (например, английские имена и фамилии (John, Newton); географические названия (London, the Thames), у которых в русском языке появились устойчивые соответствия); 2) «эквивалентная» лексика, эквивалентность словарного значения которой вызывает видимость коннотативной эквивалентности, что приводит к эмоциональному или физическому дискомфорту, разногласиям в коммуникации и столкновению культурных картин мира [8, с. 394-395].

Составной частью сигнификата является лексический фон, с которым неразрывно связана фоновая лексика. Вся общность непонятных семантических долей (то есть второстепенных признаков слова), которые характеризуют слово, составляют лексический фон, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову. Свою классификацию такого типа лексики дает в своих работах и Г.Д. Томахин [6].

Как же организовать работу с аутентичным лингвострановедческим текстом в процессе обучения чтению на уроках английского языка в средней школе? На среднем этапе обучения при работе с аутентичным текстом упражнения становятся речевой ситуацией и перестают быть упражнениями как таковыми. В качестве ключевых задач при осуществлении работы с текстом можно выделить: организация условий для осмысления текстовой информации в целом, развитие навыков антиципации, развитие умений преодолевать языковые трудности, не принимая их во внимание, стимулирование эмоционального отношения обучающегося к прочитанному [12].

Существует три этапа в работе над аутентичным текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Подготовка обучающегося к чтению осуществляется на предтекстовом этапе. Создание мотивации у учащихся к чтению текста позволяет значительно увеличить продуктивность работы над ним. Это является ключевой задачей на данном этапе. Далее организуется работа над языковыми средствами текста (реалиями страны изучаемого языка, несущих информацию о предметах или явлениях, связанных с историей или культурой, экономикой или бытом данной страны). Лингвострановедческий комментарий, путем введения дополнительной информации, а также работа с иллюстрациями, сносками, ссылками дает возможность расширить контекст содержания текста. На данном этапе желательно построить работу над предтекстовыми упражнениями, которые были бы направлены на формирование механизмов чтения, на развитие языковой догадки, на расширение потенциального словарного запаса (в том числе и за счет формирования навыков семантизации слов в контексте)

[11]. Предтекстовый этап отвечает и за снятие лексико-грамматических трудностей. Для предтекстового этапа характерен и другой вид учебной деятельности, связанный с активизацией фоновых знаний. Это способствует предвосхищению содержания текста. Следует обращать внимание учащихся на представленный невербальный материал, на средства наглядности, поясняющие содержание новой лексики с культурным компонентом. На данном этапе стоит включать и работу с заголовком, а также со структурой читаемого текста.

Текстовый этап предполагает чтение текста. Чтение текста может быть просмотрным, ознакомительным, изучающим и поисковым в зависимости от глубины проникновения в текст и от поставленной коммуникативной задачи. Следует отметить, что чтение текста сначала сфокусировано на общем понимании его содержания, а затем, происходит повторное, более обстоятельное чтение текста, как предполагают послетекстовые упражнения.

Послетекстовый этап направлен на проверку понимания текста и на дальнейшую информационную переработку содержания текста. Если дается задание по поиску ключевых слов, конкретной информации, то необходимо еще раз обратиться к его содержанию. На основе содержания того же текста учитель организует выполнение упражнений на выявление уровня понимания содержания текста, овладение лексическим и грамматическим материалом, развитие умений в говорении [4, с.4-6].

Важно научить учащихся разным способам оперирования материалом текста. Это важно для того, чтобы аутентичный текст стал эффективной основой для обучения всем видам речевой деятельности. Затем из текста извлекается новый лексический материал. После этого извлекается лингвострановедческая лексика и организуется разнообразная работа над ней.

Иноязычные журналы могут быть источником аутентичных материалов. Рассмотрим некоторые англоязычные журналы, которые помогут учителю средней школы в поисках аутентичных текстов и материалов на английском языке.

Журнал «Click», например, предназначен для начального уровня (Elementary) обучения языку. В них приводятся короткие статьи, комиксы, головоломки, викторины, интервью и песни. Новые слова для изучения снабжены переводами на немецкий, французский, испанский, итальянский и голландский языки. На сайте журнала «Mary Glasgow» (<https://maryglasgowplus.com/>) можно найти вспомогательные материалы для учителей, где представлены различные задания на формирование языковых и речевых навыков, обеспечивающих прочное владение лингвострановедческим материалом.

Учебные материалы в журнале «Crown» соответствует предпороговому уровню (Pre-Intermediate) владения языком. Публикуемые здесь материалы способствуют совершенствованию навыков и умений в чтении, аудировании, письменной и устной речи. Содержание аутентичных текстов и задания к ним прививают любовь детей к английскому языку, к овладению аутентичным лексическим и грамматическим материалом. Через содержание текстов о жизни

подростков и культуре англоговорящего мира осуществляется повторение правил употребления грамматического и лексического материала. Среди лексического материала важное место занимают единицы, отражающие элементы культуры английского народа.

Журнал «Crown» выпускается издательством «Mary Glasgow». Он дает учителям возможность найти в них рабочие материалы для обучения школьников лингвострановедческому аспекту. Дети с большим удовольствием работают с такими материалами.

Материалы, отражающие культуру английской нации, можно найти и в журнале «Hot English». Журнал является ведущим англоязычным ресурсом. Авторы учебных материалов в журнале предлагают увлекательный подход к усвоению аутентичных языковых и речевых средств английского языка, на котором говорят и используют в повседневной жизни его носители. В журнале «Hot English» можно найти учебные материалы для всех уровней владения языком.

В современных условиях, когда меняется постановка целей обучения иностранному языку, владение лингвострановедческими знаниями, средствами представления таких видов знаний считается важным и необходимым.

Источником приобретения лингвострановедческих знаний считается аутентичный страноведческий текст. Именно в нем содержатся лексические единицы с культурным компонентом. Учителю остается только тщательно проанализировать отобранный аутентичный материал, выбрать рациональные приемы и способы раскрытия значений такого типа лексических единиц, включить их в учебный процесс. Для этого важно еще подобрать интересные упражнения для произвольного усвоения, запоминания и организованного хранения такого материала.

Лингвострановедческий материал может черпаться и из детских видеофильмов, и из текстов для аудирования. Таким образом, школьный учитель должен пользоваться разными источниками для отбора такого материала. Материал сам по себе всегда оживляет учебный процесс по английскому языку, вызывает интерес у детей к языку, к культуре и истории страны, значительно расширяет детский кругозор.

#### **Список литературы**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Галкина Е.В. Проблема включения лингвострановедческого компонента в структуру урока китайского языка в средней школе // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С 333-338.
3. Мосиенко Л.В. Проблема отбора предметного содержания учебника по анализу художественного текста // Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного и образовательного потенциала региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. С 47-54.
4. Палешева Е.А. Аутентичные тексты как средство развития познавательного интереса учащихся при обучении чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы // Концепт. 2011. № 11 (5). С 1-6.

5. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык» от 27.09.2021. URL: <https://edsoo.ru/download/230?hash=ecc7a583abaae0e6c09462d307d75291/> (дата обращения: 04.12.2022).
6. Томахин Г.Д. Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. 1980. № 6. С 47-50.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Мин-ва образования и науки РФ. в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357.
8. Чащин В.А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1 (2). С 393-398.
9. Шамо́в А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С.56-61.
10. Шамо́в А.Н. Преподаватель иностранного языка и методическая наука // Нижегородское образование. 2010. № 1. С.106-111.
11. Шамо́в А.Н. Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С.15-23.
12. Шамо́в А.Н. Организация деятельности учителя иностранных языков по обучению лексике // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 21-25.
13. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Pleskanyuk T.N., Arkhipov A.N. Reaching Generation Z. Attitude toward Technology among the Newest Generation of School Students // Perspectives on the Use of New Information and Communication Technology (ICT) in the Modern Economy. Cham, 2019. Pp. 1026-1032.
14. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Pleskanyuk T.N., Nikolskaya T.E. Overview of the educational motivation theory: a historical perspective // Digital Economy: Complexity and Variety vs. Rationality. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Pp. 324-331.
15. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanova O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.
16. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6.

УДК 372.881.111.1

## ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Н. Г. Пирогова**

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет,  
г. Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования проектного подхода в процессе преподавания английского языка как иностранного. В статье дается определение "проектному обучению" и описываются его основные компоненты. Подробно анализируются некоторые трудности, с которыми педагоги английского могут столкнуться в ходе применения данного подхода, а также представлены некоторые возможности, которые дает такого рода обучение. В статье приводятся примеры заданий, которые могут использовать преподаватели языка, чтобы сделать проектные занятия более целенаправленными, эффективными и мотивирующими.

**Ключевые слова:** проектная работа, учащийся, умения, языковая программа, мотивация, обратная связь.

# PROJECT-BASED LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

N. G. Pirogova

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, Saint-Petersburg

**Abstract.** The paper addresses the problem of using project-based learning approach while teaching English as a foreign language. The paper looks at the definition of "project-based learning" and describes its key elements. It examines some problems English instructors may face while applying this approach as well as presents some opportunities that such kind of teaching opens. The paper gives examples of activities that language teachers can implement to make project-based classes more goal-oriented, effective and motivating.

**Keywords:** project work, learner, skills, language syllabus, motivation, feedback.

Project-based learning or PBL is a learner-centred form of studying that incorporates students spending allocated time exploring and solving real-life problems. PBL was introduced in 1897 by John Dewey, who published his book "My Pedagogical Creed", which described the importance of 'learning by doing' [1]. In recent years PBL has been seen as an effective method of global skills development, including digital literacy.

The English language teacher should keep in mind that PBL does not only include doing a project with learners. Many PBL sources admit that a project contains such important elements as: a challenging problem or question, public product, key knowledge and skills, sustained inquiry, authenticity, student voice, reflection, critique and revision. Let us have a look at each element in more detail.

A challenging question or problem means that clear project objectives should be identified, based on real-life questions or problems that learners find important and relevant to their lives.

Any project should finish with some form of public product, whether it's a presentation, performance, or the publication of a document, digital paper, or video.

During the project, learners should get key knowledge and master a variety of skills, including communication, critical thinking, collaboration, problem solving, self-management, and cooperation.

Sustained inquiry means that the project should be implemented over a number of classes and incorporate a variety of activities and tasks that result into the final product.

Authenticity implies that the project objectives should reflect the 'real world' results and aims that are relevant to the lives of the learners.

It is important to mention that in PBL learners should have some choice, for instance in identifying what problem to solve, how to work together, and what the final outcome of the project will be.

Learners should also be encouraged to reflect on their project work, considering the difficulties they faced and how they dealt with them to reach the final goals.

Finally, learners should be motivated to give and get feedback, both from the teacher and peers, in order to enhance their project work.

When implemented successfully, PBL can have a great positive impact on learners and foreign language classroom environment. Working on projects students learn how to break down, approach, and solve problems on their own. As well as improving their problem-solving skills, this can have a significant impact on learners' motivation and self-esteem [2].

PBL helps learners to study much more than just English language. They master negotiating and collaborative skills as well as learn information related to the topic of the problem they are dealing with. Students also explore various types of sources and evaluate their reliability.

Practical experience indicates that working on projects students learn to apply language for communicative purposes in real-life contexts. This includes an extended language practice and more frequent use integrated skills than an approach to English language learning based on discrete language aspects.

Working their way through the project, learners will develop organizational, project management and time management skills. Many of these skills are crucial for studying and working nowadays.

Teaching experience shows that PBL classes can be dynamic, full of learners using English language to work towards common goals. A high level of motivation is achieved when students find project objectives meaningful, and this can lead to deeper levels of studying. Positive outcomes may include enhanced language skills, better retention of learning, and transferable project skills.

Nevertheless, PBL can present some challenges for English language teachers. One of the biggest problems of implementing PBL in the foreign language classroom is that of choosing projects based around important problems that will cover the breadth of the key language curriculum. While it is possible to get learners to research a specific language structure within a project, the teacher should consider how engaging and authentic such experience would be for the learners.

English language level can be a substantial obstacle to a PBL approach, particularly in projects where language is acquired as a by-product of the project communication. Learners with a lower English language level can find it difficult to perform the project activities and tasks. Teachers have to think about how they can structure their English language use, taking into account when students may rely on their L1 (first language) to support the implementation of the projects and when they have to use English only.

Another challenge of PBL approach is related to group dynamics. Grouping of learners has to be dealt with carefully taking into account the dynamics between different group members. Mixed-ability grouping can be efficient when the class benefits from various interests and skills and every person's contributions are valued. Teachers should observe students carefully so that none of them dominates and prevents groupmates from having a voice, and that the responsibilities are shared fairly between all peers. It is also important to ensure that all students can draw on their various strengths, so that every learner has an opportunity to contribute without feeling that they need to perform down for the sake of their groupmates.

One more problem of PBL is that it can be time consuming and it may seem difficult to balance the time constraints against broader requirement of the language syllabus.

Reflection and peer assessment / self-assessment are essential elements of PBL, but these can take long time to master, especially for less experienced students. Being sensitive while giving peer feedback can be difficult even in our L1, so this has to be dealt with great care.

It can appear more difficult to evaluate the learning efficiency of PBL because of the nature of the skills being mastered. Many assessment methods in traditional education focus on the final outcome at the end of the project, but for foreign language learning this is less relevant than the quality of the communication and interaction that happened in project outcome. Criteria that are usually applied to assess the extra skills developed through PBL can burden the work further.

A major part of the driving motivation for PBL stems from the fact that learners are working towards presentation of their project output. This usually stimulates a great desire for public appreciation and recognition. In the case of an open presentation where peers and other English language teachers are invited, satisfying this sense of completion and recognition can be rather straightforward. Nevertheless, it can be much less so when language projects result in some form of online presentation or publication [3]. In this case generating audience interaction can be more challenging and learners may feel that their work has not been appreciated.

Having presented the key challenges of PBL, let us have a look at the ways to implement this approach successfully in the foreign language classroom. First of all, the teacher should ensure that all learners are involved in the project from the very start. Although teachers might have an idea of the project output they want their students to produce and the kinds of problems or issues they want learners to address, they should not impose their own views. It is a good idea for teachers to find out the kinds of interests and issues that motivate learners and that they feel passionate about. The teacher can do this through questionnaires or classroom discussion.

When learners have decided on the problem they want to address, the teacher can ask them to choose what form of the output they want to produce by the end of the project. The teacher can give students multiple options to choose from. Some learners might choose a form of presentation while others may prefer an online poster, e-book, or video.

It is important for English language teachers to set and share their overall project objectives and evaluation criteria with learners. It should be clear to students what they have to achieve, and that the quality of their interaction and input during the project is as substantial as the evaluation of the achieved result.

During the project implementation the teacher should monitor learners' work closely. The teacher can listen and take short notes about any communication breakdowns and language issues that occur as students work towards the project objective. The teacher can incorporate regular language monitoring to give learners language support based on assessment of their needs.

If teachers have flexibility and time within the course, they can build their whole English language course around PBL. However, if teachers have a syllabus that learners have to cover, they can make it a part of their course. Teachers can allocate some time each week for project work and then spend the rest of the time covering the syllabus.

English language teachers should also build in time for peer feedback and reflection. Students can reflect and provide feedback in their L1, especially if they are lower-level learners. If teachers want students to do it in English, they should give them some language structures so that they can give their feedback in a supportive and positive way or write their reflections.

It is a good idea to get learners involved in projects with other groups and educational institutions, especially if they can use technology to connect with students around the world. This is a good way to make projects more communicative and authentic as well as a great driving factor to develop intercultural competence, collaboration skills, and digital literacy.

To summarize, in spite of the challenges of implementing PBL in the foreign language classroom, if done in a structured and supportive way, this approach can have a significant impact on the experience of learners. This will in turn give a rewarding experience for English language teachers.

#### Список литературы

1. Beckett G.H. The project framework: A tool for language, content and skills integration // English Language Teaching Journal. 2005. No. 59 (2). Pp. 108-116.
2. Fried-Booth D. L. Project work. Oxford: Oxford University Press, 2012. 127 p.
3. Stoller F.L. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts // Project-based second and foreign language education: Past, present, and future, Greenwich: Information Age Publishing, 2006. Pp. 19-40.

УДК 811.111

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Т. В. Плотникова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Н. А. Люлева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья посвящена использованию веб-квестов на уроках английского языка. Представлено определение термина webquest, положительные и отрицательные стороны. Описана его структура, которая включает введение, задание, процесс, ресурсы, оценку, заключение и страницу преподавателя. Кроме того, в статье перечислены сайты, где учителя и преподаватели английского языка могут создавать веб-квесты, следуя рекомендациям.

**Ключевые слова:** веб-квест, веб-сайты, информационная и образовательная среда.



## USING WEB QUESTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**T. V. Plotnikova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**N. A. Lyulyaeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is devoted to the use of the web quest in English lessons. The definition of the term web quest, as well as its positive and negative sides are presented. Its structure is described, which includes an introduction, assignment, process, resources, evaluation, conclusion and a teacher's page. In addition, the article lists websites where teachers and teachers of English can create web quests following the recommendations.

**Keywords:** web quest, websites, information and educational environment.

To begin with, the developers of the web quest as an educational task are Bernie Dodge and Thomas March, professors of educational technologies at the University of San Diego (USA). According to their interpretation, a web quest is a website or task on the Internet that students work with while performing a particular educational task. Such web quests are being developed to maximize the integration of the Internet into various academic subjects at different levels of study in the educational process. They cover a separate problem, an academic subject, a topic, and may be interdisciplinary.

The peculiarity of educational web quests is that some or all of the information for independent or group work of students with it is on various websites. Students read, analyze and process information. According to Professor Shamov [5], the priority type of speech activity in language teaching for special purposes is reading, and examples of authentic sources for work are: articles from profile-oriented journals, fragments of patents, monographs, technical specifications, contracts, instructions, brochures. Considerable attention is paid to the creation of written speech products: business letters and notes, reports, essays on specialized topics. In addition, the result of working with the web quest is the publication of students' works in the form of web pages, presentations, booklets, essays, business letters [1].

According to the Federal State Educational Standard, each educational institution must provide all participants of the educational process with access to safe information and educational environment, including:

- information and educational resources;
- electronic library system;
- the student's personal account, which allows him to plan the learning process, to record the progress and result of the educational process, to form a portfolio for the entire duration of training, organize interaction between participants of the educational process;
- controlled access to resources on the Internet;
- collaboration with other institutions.

Without the use of modern digital technologies, it is no longer possible to imagine the educational process that meets the requirements of modern society. The

role of digital educational technologies in ensuring the modern quality of education is considered as a key moment of its development [3].

Having considered the definition and common features of web quests, it is necessary to pay attention to their structure. Bernie Dodge and Thomas March have built a clear structure that includes 6 parts [4]:

Stage	Stage Description
1. Introduction	The formulation of the topic, the description of the participants main roles, the scenario of the quest, the work plan or an overview of the entire quest. The goal is to prepare and motivate students.
2. Task	A clear and interesting problem description and the final result presentation form description: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a problem or a riddle that needs to be solved;</li> <li>• a position that needs to be formulated and defended;</li> <li>• abstract, essay;</li> <li>• report or journalistic report;</li> <li>• presentation;</li> <li>• poster, booklet.</li> </ul>
3. Process	An accurate description of the main stages of the work, a guide to action, useful tips for collecting information. From the methodological point of view, the material should differ in relevance, variety and originality of resources, a variety of tasks, their orientation to the development of high-level thinking skills.
4. Resources	Links to resources needed to create the final product: links to web pages and documents, videos.
5. Evaluation	A detailed description of the criteria for evaluating the students' work, the final product of the web quest, which is presented in the form of a table. The evaluation criteria depend on the type of learning tasks that are solved in the web quest.
6. Conclusion	A brief and succinct work results description, skills and abilities that the students have improved. The conclusion must be linked to the introduction.
7. Teacher Page	Methodological recommendations for teachers who will use the web quest: goals, objectives, stages, results of the web quest, the students' age, the merits of the work.

At the moment, there are many websites on the Internet for creating web quests: [questgarden.com](http://questgarden.com), [creawebquest.com](http://creawebquest.com), [zunal.com](http://zunal.com), [bookwidgets.com](http://bookwidgets.com), [teach-nology.com](http://teach-nology.com). The process of creating a web quest is quite simple. First, you need to choose the site that you like the most or the one that seems easy to use. Secondly, in most cases you need to create an account and confirm the email. Thirdly, to develop tasks according to the structure of the web quest and, fourthly, to enter data on the site.

The web quest contributes to the achievement of several tasks:

- increasing motivation for self-study, encouraging learners to study independently of the teacher;
- formation on new competencies based on the use of IT for solving educational tasks (including searching for the necessary information, processing the results of work in the form of computer presentations, websites, flash videos, databases, etc.);

- the ability to find several ways to solve a problem situation, determine the most rational option, justify your choice;
- realization of creative potential;
- improving personal self-esteem;
- development of personal qualities that are not required in the educational process (for example, organizational, leadership abilities).
- development of independence;
- development of communication skills and group work skills (planning, distribution of functions, mutual assistance, mutual control);
- the skill of public speaking (it is mandatory to conduct projects pre-defences and defences with speeches by authors, with questions, discussions);
- development of thinking skills;
- vocabulary expansion;
- reading skills development;
- development of information selection, analysis and editing skills [2].

Despite the visible advantages of web quests, there are difficulties that tutors and students may face. Firstly, conducting a web quest is not possible in English classes if there are no computers in it. Secondly, to complete the project, you need access to the network, a good signal and fast Internet speed. Thirdly, conducting a web-quest requires computer literacy among students and teachers. Fourthly, web quests that can be found on the Internet often need to be redone according to the objectives of the lesson. Fifthly, creating a web quest takes a lot of time.

From my point of view, in order to successfully conduct a lesson, it is necessary to take a computer class in advance, check the Internet connection. Moreover, a tutor has to work out the quest in detail so that students would be interested in doing it, but what is more it is crucial to choose the material that will improve skills and abilities in various types of speech activity.

Summing up, it can be stated that the technology of web quests is one of the effective ways to implement an active approach, since in the process of working on a web quest, students independently carry out educational activities, control them, create the final product. Despite the difficulties that may be encountered, they can be overcome. The form of educational activities allows not only to successfully master information technology, but also shows the creative potential of the student. The advantage of web quests is manifested primarily in the fact that they allow you to go beyond the standard educational process, expand educational opportunities and master new skills and abilities in an interesting form for students.

Web quests combine self-study and controlled activities (study) approach, they suit for the learners developing the analytical skills, diversify everyday working process involve and engage learners in activities completion, giving points/scores for the results achieved and additional tries in case of any stage failure or, what is optional, make the learner pass the whole quest again, making them concentrate on the matter and better understand it. The final goal successful achievement makes the learners feel pride and joy, as well as satisfaction, in case the result is not so

impressive the learner together with the tutor outline the problem areas and highlight the topics to be worked on more to achieve the goal set.

#### References

1. Amer A., El-Okda M. Using Web Quests in teaching and learning English // Paper presented at the Language Centre 6th Annual Conference: Language Learning in the Cyber Age: Innovations and Challenges. Sultan Qaboos University, Oman. 2006.
2. Davydova Ju.A., Platova T.V., Kokoylina O.P., Denisenkova N.P. Webquest as an innovative case study method. CITISE. 2019. No. 2 (19). URL: <https://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/Давыдова-Ю.А.-ВЕБ-КВЕСТ-УДК-378-1.pdf> (accessed 10.01.2023).
3. Lebedeva T.N., Schaefer O.R., Kraineva S.V., Belousova N.A., Erentraut E.N., Akhkamova Yu.A. Formation of a teacher's digital culture by means of mass open online courses // Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, no. 3. P. 6.
4. Shulgina E.M. Teaching via webquest. Language and Culture. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-via-webquest/viewer> (accessed: 10.01.2023).
5. Voronina D.K., Shamov A.N. Professional specialization in higher language education of non-linguistic students: approaches, procedures, techniques and methods // Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, no. 2. P. 5.

УДК 372.881.1

## СПОСОБЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

**Е. В. Радько**

Уральский Федеральный университет, г. Екатеринбург

**Аннотация.** В статье даны методические рекомендации по созданию и выбору заданий для работы с текстом на занятиях стилистики русского языка в группах иностранных учащихся. Описана практика работы с текстами различных типов и жанров в группах студентов разного уровня владения языком (от ниже среднего до продвинутого). Статья ориентирована на преподавателей русского языка как иностранного в группах студентов гуманитарных специальностей.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, стилистика, методика, текст.

## WAYS OF WORKING WITH TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE STYLISTICS CLASSES IN GROUPS OF FOREIGN STUDENTS

**E. V. Radko**

Ural Federal University, Yekaterinburg

**Abstract.** The article provides methodological recommendations for creating and selecting tasks for working with text in Russian language stylistics classes in groups of foreign students. The practice of working with texts of various types and genres in groups of students of different levels of language proficiency (from below average to advanced) is described. The article is aimed at teachers of Russian as a foreign language in groups of students of humanities.

**Keywords:** Russian as a foreign language, stylistics, methodology, text.

В данной публикации мы хотим поделиться опытом работы с текстами на уроках стилистики в группах иностранных учащихся разных уровней владения языком (от ниже среднего до продвинутого), дать методические рекомендации по созданию заданий для указанной дисциплины. Преподаватель в каждой конкретной ситуации, для каждой конкретной группы выбирает наиболее оптимальный тип заданий, мы постарались описать не все возможности работы с текстами, а лишь некоторые виды заданий, успешно выполненных иностранными студентами на уроках стилистики и хорошо зарекомендовавшие себя.

Так, в группах иноязычных студентов уровня владения языком В2 хорошие результаты показали задания на редактирование текста, особенно лексических ошибок (в частности, обнаружение нарушения лексической сочетаемости слов, плеоназмов, скрытой тавтологии и др.). Студентам предлагался небольшой отрывок публицистического текста, в котором были допущены разного рода речевые ошибки. Необходимо было не просто найти и подчеркнуть имеющиеся дефекты текста, но и предложить свой вариант, отредактировать предложение. Этому, безусловно, предшествовали теоретические занятия и анализ различных видов речевых ошибок на уровне предложений, а следующим этапом стал более сложный вариант – увидеть уже отработанные моменты не на уровне «горизонтالي», а на уровне «вертикали», то есть в целом тексте и без подсказки преподавателя, в каких именно предложениях эти дефекты содержатся. Далее студенты по очереди зачитывали найденные погрешности и предлагали свои варианты правки. В конце занятия студентам предлагался текст-исходник, не содержащий речевых ошибок. Можно было еще раз сравнить свои результаты и найденные погрешности с тем, что осталось не найденным или не увиденным вообще.

Задание осложнено тем, что студентам приходится одновременно отвлекаться и на содержание текста, и на форму текста, перенося фокус своего внимания с одного аспекта, на другой и вырабатывать навыки редактирования текста и способности воспринимать текст в формально-содержательной целостности. Преподаватель может по своему усмотрению вводить речевые ошибки в любой текст, сохраняя два варианта – «правильный» и «неправильный», либо предлагать отредактировать текст, уже изначально с речевыми ошибками.

Такой вид работы можно организовать как в целой группе сразу, так и в мини-группах или парах студентов, особенно для продвинутого уровня. Например, дать студентам домашнее задание найти на новостных порталах или на сайтах информационных агентств, на сайтах газет, журналов текст небольшого объема, публицистический материал и постараться внести в него речевые ошибки, сохранив при этом текст-исходник. Далее студенты обмениваются текстами, содержащими «дефекты», стараются найти и отредактировать речевые ошибки, работая в парах, самостоятельно объясняя друг другу, что было найдено, а что нет. Преподаватель контролирует процесс, подходя к каждой мини-группе и внимательно слушая ответы студентов. Как

показала практика уроков, студентам уровня выше среднего достаточно хорошо удается обнаружить и исправить большинство речевых ошибок в тексте.

Дополнительно можно вводить грамматические и синтаксические «проблемы», при этом сократив объем текста. На первом этапе целесообразнее не смешивать в одном тексте лексические, грамматические и синтаксические ошибки. Задания усложнять постепенно, по мере успехов студентов и отработки ими разного рода навыков. Необходимо в начале задания уточнить, что текст содержит только лексические ошибки или «проблемы» любого рода, чтобы конкретизировать задание и сфокусировать внимание студентов.

Конечно, главная задача преподавателя – «показать, с какими целями используются разные языковые средства... научить распознавать тексты разных стилей, видеть в текстах функционально маркированные и экспрессивные средства, понимать закономерности их употребления, понимать системный характер использования языковых средств на текстовой плоскости; познакомить учащихся с жанровыми разновидностями стилей, представляющими для них практический интерес, научить осуществлять выбор языковых средств в зависимости от целей, ситуации, сферы общения; научить строить текст в соответствии с функционально-стилевыми нормами» [2].

Следующий вид занятия связан с переводом текста из одного стилового «регистра» в другой. Допустим, можно дать задание в группах среднего и выше среднего уровней перевести небольшой текст, написанный в официально-деловом стиле в разговорную речь или, наоборот, и научный текст в публицистический. При этом необходимо отслеживать объем и уровень сложности текста и соответствия возможностям группы, безусловно. Если с текстом студенты справляются еще недостаточно хорошо, можно оставить это задание на уровне формулировок, предложений, то есть переделать предложение, содержащее клише и разговорную речь или наоборот. Это задание возможно после освоения основных характеристик стиля и анализа предложений. Далее уже идет переход от предложений к тексту.

Студенты обычно творчески подходят к такого рода задачам и хорошо включаются в процесс. Задание можно проводить как в целой группе, так и в мини-группах. Например, одним из удачных примеров практики стало «игровое» письмо Деду Морозу, написанное двумя мини-группами в рамках одного занятия. Одна группа создавала деловое письмо с различными стандартными оборотами и формальными требованиями к оформлению такого рода писем (преподаватель может заранее предоставить или напомнить «полезные» клише), вторая группа – личную переписку с разговорными, экспрессивными и оценочными элементами. Задание включает игровую составляющую. Можно добавить фактор лимита времени или конкуренцию между группами. Второй вариант задания – мини-группы выполняют одно и то же задание, часть студентов-жюри оценивает успехи каждой из групп и выбирает победителя.

Еще один вид работы с текстами на занятиях стилистики предполагает написание эссе на различные темы (на выбор преподавателя или студента) и

анализ использованных в этом тексте оборотов, маркированной лексики и т.д. Преподаватель может проверить задания и прокомментировать уместность или неуместность использования различных языковых средств, оставить развернутый комментарий в конце каждой студенческой работы, а может усложнить задачу – попросить студентов обменяться эссе и проанализировать\проверить тексты других студентов. Такое задание, конечно, целесообразнее давать в группах среднего или продвинутого уровня, а вот комментировать небольшие эссе преподаватель может и в группах более низкого уровня, показывая при этом удачность или неуместность выбранных ресурсов языка, отмечая маркированные обороты, речевые и прочие ошибки, то есть оценивая уже не столько содержание текста, сколько само исполнение. Так студенты быстрее понимают особенности применения языкового средства в контексте и лучше его запоминают.

Традиционные задания – создать тексты в различных жанрах всех стилей студенты тоже положительно оценивают и справляются с ними. В этом типе заданий иностранные учащиеся особенно отчетливо видят практическую составляющую курса, и эта прагматика становится дополнительным элементом мотивации и включенности студентов на занятии и помогает активно и качественно выполнять домашнее задание. Например, при изучении публицистического стиля можно попросить студентов среднего и продвинутого уровней написать заметку (предварительно охарактеризовав этот жанр), небольшой репортаж, эссе и т.д. При изучении официально-делового стиля – заявление о приеме на работу, об увольнении, заявление о предоставлении отпуска, доверенность, объяснительную, жалобу, деловое письмо и т.д. При изучении научного стиля – рецензию, аннотацию, небольшой конспект статьи и пр. При изучении разговорной и художественной речи – больше вариантов для творческих заданий, если это позволяет уровень группы (создание метафор в тексте, имитация разговорности, различного рода стилизации).

Обычно студенты успешно и активно выполняют подобного рода задания, поскольку оценивают их как необходимые и полезные для реальной жизни и практики общения, а не просто воспринимают как теоретические упражнения на освоение ранее изученного материала. Опять же в этих текстах можно отработать и проанализировать удачность применения различных средств языка – клише, образных оборотов, фразеологизмов, маркированной лексики и пр.

Такого рода задания достаточно сложны и, безусловно, подходят не для каждой группы и не для каждого уровня. Какие варианты работы с текстом могут быть у групп более низкого уровня? Более низкий уровень не означает отсутствие творческих заданий, создание своего текста. Например, студентам можно предложить текст с незавершенной историей, прочитав которую иностранные учащиеся допишут финал или продолжение. «Найти текст, продолжение которого может быть неожиданным, довольно трудная задача. Главное – текст должен содержать интригу, неожиданный поворот, это дает возможность составлять разные варианты продолжения. Когда же учащиеся

знакомятся с оригиналом текста, это тоже становится материалом для нового поворота разговора, дискуссии» [1]. Полезно в группе зачитать самые удачные варианты «сторителлинга» или озвучить и обсудить финал текста-исходника. Можно кратко и доступно рассказать студентам основные приемы создания истории или удержания внимания читателя, об интриге и элементах сюжета. Предварительно хорошо обсудить тип текста, его жанр и стиль, конкретизировать или усложнить задание для более сильных групп.

Традиционные задания – прочитать небольшой отрывок текста и найти в нем определенные языковые элементы тоже можно адаптировать для групп чуть ниже среднего уровня. Например, познакомить студентов с новыми фразеологизмами, объяснить их значение и показать, как они могут быть использованы в тексте и какими синонимичными выражениями их можно заменять. В текстах официально-делового стиля учим студентов видеть, находить, запоминать и использовать деловые клише, в научном стиле – обороты, свойственные научной речи и т.д. Даем представление о маркированных средствах языка, об уместности или неуместности использования того или иного средства.

Постепенно идем от предложения к тексту. Учимся находить «обороты» и лексику в предложении, а далее в тексте небольшого объема с подсказками или без подсказок преподавателя. Такого рода задания и работа с текстом направлена на «овладение русской речевой культурой, усвоение стилистических ресурсов языка, овладение нормами функциональных стилей... задания на выбор языкового средства в зависимости от условий общения, задания на исправление в тексте стилистических ошибок (редактирование текста), задания на «стилистическую трансформацию» текста в соответствии с заданными экстралингвистическими параметрами, задания на составление текста определенного жанра» [2]. Как мы постарались показать, работа с текстом возможна на разных уровнях владения языком, особенно если учитывать возможности и потребности каждой конкретной группы, и становится хорошим методическим инструментом для освоения курса.

#### **Список литературы**

1. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). СПб.: Златоуст, 2020. 268 с.
2. Маркова В.А. Стилистика русского языка: Теоретико-практический курс. Пособие для иностранных учащихся. Изд.2-е, стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2020. 200 с.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ «STARLIGHT-7»)

**Т. А. Реднева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Д. А. Гусельцева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматривается использование технологии ментальных карт на уроке английского языка в средней школе с целью усвоения языкового и речевого материала. В статье исследуются когнитивные аспекты усвоения информации, а также анализируется форма презентации языкового и речевого материала в УМК «Звездный английский» для седьмого класса и возможности организации работы на уроке с использованием ментальных карт.

**Ключевые слова:** ментальные карты, языковой материал, речевой материал, когнитивные процессы.

## THE USE OF MIND-MAP TECHNOLOGY FOR LANGUAGE AND SPEECH MATERIAL ACQUISITION IN ENGLISH CLASSES (BASED ON «STARLIGHT-7»)

**T. A. Redneva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**D. A. Guseltseva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article considers the use of mind-map for language and speech material acquisition in English class at the secondary school. The article explores the cognitive aspects of information acquisition, as well as analyzes the form of presentation of language and speech material using "Starlight-7" and the possibilities of organizing work in the classroom using mind-maps.

**Keywords:** mind-map, language material, speech material, cognitive processes.

Урок английского языка открывает множество возможностей применения различных технологий обучения, среди которых технология «Mind-map» или ментальные карты.

Ментальные карты являются графическим способом организации информации в форме схемы. Из названия данной технологии следует, что составление ментальных карт связано с когнитивными процессами обучающихся: в работу включается мышление, процессы анализа и синтеза, формируется навык построения ассоциативных цепочек.

Познавательным процессам следует уделять особое внимание на уроке английского языка, так как овладение иноязычной речью требует значительных когнитивных усилий. Согласно А.А. Леонтьеву, мышление обеспечивает «возможность оперировать образами и понятиями, формировать суждения и совершать умозаключения и в результате всего, не обращаясь непосредственно к предметной действительности, получать о ней новое познание» [3, с. 111].

Процесс обучения английскому языку включает большое количество фонем, интоном, слов и словосочетаний, грамматических правил, понятий, которые в совокупности образуют языковой материал английского языка. Помимо этого, обучающимся необходимо овладеть определенным объемом речевого материала, представленного в виде речевых образцов, диалогов-образцов, текстов. Для эффективной систематизации полученных знаний важно построить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся задействовали свои познавательные процессы, не ограничиваясь заучиванием материала наизусть. Успешное усвоение языкового и речевого материала обеспечивается его прохождением через несколько этапов когнитивной обработки информации:

1. Восприятие языкового и речевого материала;
2. Включение процессов внимания и концентрации на изучаемом материале;
3. Осмысление языкового и речевого материала;
4. Сохранение полученной информации в памяти.

Создание ментальных карт на уроках английского языка позволяет задействовать разные каналы восприятия информации (визуальный, кинестетический), включить произвольное внимание, абстрактное мышление, а также обеспечивает сохранение изученного материала в памяти. По словам И.П. Меркулова, семантический тип памяти основывается на ассоциациях с определенным словом, что обеспечивает понимание языка и речи [4]. Следовательно, разработка и создание ментальных карт с языковым и речевым материалом английского языка способствует качественному усвоению полученных знаний у обучающихся с различными когнитивными способностями.

Рассматривая перспективу применения ментальных карт на уроке английского языка, следует проанализировать объем и форму презентации языкового и речевого материала в учебниках английского языка. К примеру, УМК «Starlight» (К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс, «Просвещение», 2019) для седьмого класса углубленного изучения английского языка содержит большое количество языкового и речевого материала, подлежащего усвоению.

Данный учебник имеет четкую структуру: в нем представлены 6 модулей с различным лексико-грамматическим наполнением, справочный раздел по оформлению письменных работ (эссе, письмо), подробный грамматический справочник, свод пунктуационных правил, а также информация об отличиях американского и британского английского.

Стоит отметить, что языковой материал представлен в виде списка слов, грамматических правил с примерами, а речевой материал презентуется в форме речевых образцов, готовых диалогов и «скелета» самостоятельного диалога обучающихся с описанием каждого этапа.

Несмотря на то, что данный учебник используется в классах с углубленным изучением английского языка, такая подача материала может вызвать трудности в понимании и усвоении информации для обучающихся. Подробное текстовое описание грамматического правила или его краткое изложение с примерами, список речевых образцов без указания ситуативно-ролевой обусловленности приводит к механическому запоминанию материала. В таком случае необходимо задействовать аналитические операции обучающихся путём оформления изучаемого материала в форме ментальной карты.

К примеру, модуль №5 «Life experience» УМК «Starlight-7» содержит следующий грамматический материал: Present Perfect vs. Past Simple, Present Perfect Continuous, Modals making deduction, tenses of the infinitive\ -ing form. Первую тему особенно важно сделать в наглядной форме, так как это значительно снизит риск интерференции ввиду отсутствия Present perfect в русском языке. Ментальные карты создаются следующим образом: в центр помещается название рассматриваемого явления (к примеру, Present Perfect vs. Past Simple), анализируются особенности, ключевые слова, грамматические формы, после чего от соответствующей стороны проводятся стрелки с кратким схематичным объяснением особенностей данного правила [5]. Данная грамматическая тема может быть оформлена в соответствии с представленным объяснением и отображена следующим образом:



Рисунок 1 – Пример ментальной карты

Модуль №6 также содержит 13 словосочетаний, подлежащих усвоению, например: graduate from university, get a job, get a promotion, start a family и так далее. Представленные словосочетания можно объединить в форме ментальной карты, изобразив по центру название темы «Life events» и лучи с необходимыми выражениями.

Аналогичным образом могут быть представлены речевые образцы и фразы из готового диалога-образца. В модуле «Life experiences» обучающимся предстоит усвоить речевой материал по теме «Complaining and apologizing». Для составления диалога по образцу обучающимся следует изучить РО по этой теме. Ситуативную обусловленность речевых образцов можно представить в виде ментальной карты с двумя лучами: с причинами для жалоб и способами выражения извинения. Создав ментальную карту с речевыми образцами, обучающиеся поймут ситуации общения, в которых можно применять данные фразы, проанализируют различные способы выражения мыслей, структурируют усвоенные образцы в своей памяти.

Стоит отметить, что ментальные карты возможно создавать с помощью онлайн-инструментов (mindmeister.com, mindonmap.com, Miro), а также прямо на уроке, нарисовав карту на бумаге или с использованием доски. Ментальные карты могут создаваться в группе и индивидуально, по одной теме или с распределением тем и последующей демонстрацией результатов. Использование наглядной презентации повышает мотивацию обучающихся и интерес к изучению иностранного языка [1].

Помимо этого, ментальные карты могут стать способом оказания методической поддержки со стороны учителя, так как позволяют создавать карточки, памятки, справочный материал для быстрого и эффективного повторения изученного [2].

Таким образом, использование ментальных карт является эффективным способом усвоения языкового и речевого материала английского языка.

#### **Список литературы**

1. Гудкова Л.В., Прохорова Н.Н. Использование онлайн-инструментов Quizlet и Wordwall для формирования иноязычной лексической компетенции студентов-бакалавров // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. С. 3.
2. Королева Е.В., Реднева Т.А. Технология скаффолдинг при обучении монологической речи на уроках немецкого языка // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 131-134.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2008.
4. Меркулов И.П. Когнитивные способности. Рос. акад. наук, Ин-т философии, Гос. ун-т гуманитарных наук. М.: Ин-т философии РАН, 2005. 179 с.
5. Митрюхина И.Н. Технология mind-mapping как информационная основа при обучении монологическому иноязычному говорению в условиях цифровой среды // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 2. С. 150-162.

## АДАПТИРОВАНИЕ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

**Н. А. Рядовых**

Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева,  
г. Екатеринбург

**Аннотация.** В статье рассматривается механизм трансформации академического научно-учебного текста с учетом адаптации материала к рецептивным возможностям студента-иностранца в процессе освоения дисциплины «Культура речи юриста»; демонстрируется модель реализации количественного и качественного методов адаптации текста, делается вывод о необходимости комплексного применения обоих методов с использованием визуально-рецептивной поддержки.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, адаптация текста, количественный метод адаптации, качественный метод адаптации, студенты-иностранцы.

### ADAPTATION OF A SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXT IN THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN LAW STUDENTS

**N. A. Ryadovych**

Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg

**Abstract.** The article examines the mechanism of transformation of academic scientific and educational text, taking into account the adaptation of the material to the receptive capabilities of a foreign student in the process of mastering the discipline "Culture of speech for a lawyer"; demonstrates a model of the implementation of quantitative and qualitative methods of text adaptation, concludes the need for a comprehensive application of both methods using visual-receptive support.

**Keywords:** communicative competence, text adaptation, quantitative method of adaptation, qualitative method of adaptation, foreign students.

Коммуникативная компетенция является магистральной с точки зрения методики обучения иностранному языку. Формирование коммуникативной компетенции у студента-иностранца, изучающего русский язык, в том числе для освоения знаний в определенной профессиональной сфере, увязывается с системным представлением «о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов» [7]. Кроме того, коммуникативная компетенция реализуется в способности студента выстраивать общение на коммуникативно-прагматическом основании, сообразно со спецификой коммуникативной ситуации.

В юридическом вузе студенты-иностранцы наряду с носителями русского языка вовлекаются в изучение дисциплин, освоение которых требует как

активной работы когнитивного аппарата, так и способности обсуждать, комментировать изучаемые теоретические положения. На занятиях по теории государства и права, логике, экономическому анализу, правовой информатике и др. предметах, которые входят в учебный план первого года обучения иностранные студенты-первокурсники начинают испытывать острую потребность в интенсификации формирования коммуникативной компетенции.

Учебный план первого года обучения как студентов-иностранцев, так и студентов-носителей языка, включает в себя освоение курса «Культура речи юриста», направленный на систематизацию работы над правильностью, точностью, выразительностью и богатством речи будущих юристов. В рамках курса осуществляется «знакомство с орфоэпическими, акцентологическими, грамматическими, лексическими нормами литературного языка», что позволяет предотвращать типичные ошибки, получившие распространение в современной устной и письменной коммуникации. Изучая такие книжные стили, как научный, официально-деловой и публицистический, корреспондирующие со сферой юридической деятельности, студенты на практике оттачивают навыки создания самостоятельных текстов определенных жанров, в соответствии с нормами литературного языка осуществляют правку дефектных текстов. Кроме того, курс предполагает изучение фундаментальных положений риторики как науки воздействия на слушателей. Студенты обучаются анализу и приемам создания аргументированного текста, изучают композиционно-структурные особенности текста, учатся приемам повышения эффективности речи и в качестве отчета о полученных знаниях и умениях представляют аудитории подготовленный публичный текст с учетом требований коммуникативной ситуации (например, аргументированно отстаивают выбранную позицию, принимая участие в деловой игре «Дебаты»). Учебно-методическое наполнение курса находит воплощение в учебнике «Культура речи и риторика для юристов» под общей редакцией Н.А. Юшковой [6].

Следует отметить, что объяснение материала в текстах учебника [6] осуществляется с помощью глубокого научного подхода: широко используется лингвистическая терминология, употребляются сложные синтаксические конструкции. Академическая форма подачи материала релевантна его содержательной глубине и направлена на развитие речемыслительных способностей студента, способствует формированию элитарного типа речевой культуры обучающегося. В связи с чем закономерной становится необходимость трансформации учебного материала и его адаптации к рецептивным возможностям студента-иностранца.

Под адаптированным текстом мы понимаем «облегченный текст, приспособленный для мало подготовленных читателей при изучении иностранного языка» [1]. Кроме того, адаптация может пониматься в более широком смысле, как дигестирование, то есть как «любая обработка текста с целью облегчения его восприятия читателем» [4].

Механизм адаптационной трансформации изначального текста соотносится с представлением о двух основных методах адаптации:

количественном и качественном [4]. Количественный метод заключается в сокращении несущественных, то есть не влияющих на потерю общего смысла предложений, а также в редуцировании самих предложений за счет исключения некоторых второстепенных членов. Иными словами, с помощью количественного метода осуществляется предельная компрессия текста, происходит смысловое свертывание [2], в результате которого сохраняется и наиболее выпукло проявляется заложенная идея.

Покажем, каким образом адаптируется текст с помощью количественного метода на примере фрагмента параграфа «Синтаксические нормы согласования и управления» учебника «Культура речи и риторика для юристов» под общей редакцией Н.А. Юшковой [6]: *Согласованием называется вид подчинительной связи, при которой главное слово определяет форму зависимого слова, например, форма имени прилагательного определяется в словосочетании с учетом рода существительного: строгий приговор – строгая дисциплина – строгое соблюдение.*

Обрабатывая данный фрагмент с помощью количественного способа адаптации, мы сокращаем сложноподчиненное предложение до простого предложения: вместо двух грамматических основ оставляем одну, в результате исчезает необходимость в употреблении относительного местоимения *который*, сохраняет смыслообразующую лексему *согласование* и употребляем в предложно-падежной форме *при согласовании*, кроме того, из определения исключаем формулировку, обозначающую модификацию синтаксического неравноправия (*вид подчинительной связи*).

Адаптированный текст, трансформированный с помощью количественного метода адаптации, будет выглядеть следующим образом: *При согласовании главное слово определяет форму зависимого слова, например: строгий приговор – строгая дисциплина – строгое соблюдение.*

Под качественной адаптацией понимается преобразование текста на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. В процессе качественной адаптации научная лексика большей частью заменяется общеупотребительными языковыми единицами. Что касается грамматики, в частности, синтаксиса, то используется наиболее частотное или стандартное синтаксическое строение предложения. Сложные предложения дробятся на отдельные простые предложения.

В отличие от количественного метода при качественной адаптации количество слов изначального сложного предложения сохраняется, но распределяется во вновь образованных простых предложениях. То есть текст количественно не уменьшается, но дробится.

Отдельно отметим принцип, согласно которому определяется количественный состав простого предложения. Речь идет о «Законе Миллера» – закономерности, которую еще в середине XX века обнаружил американский ученый-психолог Джордж Миллер [3]. Он установил, что человеческая память способна одновременно удерживать  $7 \pm 2$  элемента. Это значит, что

количество слов, необходимых для того, чтобы установить между ними связь в предложении, не должно быть больше 9 (оптимально 7).

Продемонстрируем адаптационную обработку исходного текстового фрагмента текста посредством качественного метода. В оригинальном тексте: *Согласованием называется вид подчинительной связи, при которой главное слово определяет форму зависимого слова, например, форма имени прилагательного определяется в словосочетании с учетом рода существительного: строгий приговор – строгая дисциплина – строгое соблюдение.* <...> качественно меняем синтаксический уровень, разбивая одно сложноподчиненное предложение на четыре простых, стараясь не использовать более 9 слов в предложении. Кроме того, качественно преобразовываем лексический уровень. Заменяем терминологическую формулировку *вид подчинительной связи* на общеупотребительную лексему *зависимость*, кроме того, заменяем конкретные термины *имя прилагательное, существительное* на термины обобщенной семантики *главное слово* и *зависимое слово*. Мы сохраняем термин *форма слова*, поскольку семантика лексической единицы *форма* (материальное выражение грамматического значения) является смыслообразующей для понимания адаптируемого фрагмента текста. Кроме того, иллюстрируя примером понятие *согласование* мы показываем, какое из слов в примере является главным, а какое – зависимым.

В результате адаптации посредством качественного метода получаем адаптированный текст: *Согласование – это зависимость одного слова от другого. Форма зависимого слова зависит от формы главного слова. Например: строгий приговор – строгая дисциплина – строгое соблюдение. В словосочетании **строгий приговор** зависимое слово **строгий** имеет род главного слова **приговор**.*

Следует отметить, что при адаптации научно-учебного текста качественным способом не рекомендуется полностью исключать научные термины. Проводимые исследователями эксперименты показывают, что использование до 30 % незнакомой лексики не препятствует пониманию общей идеи. Частотность употребления одних и тех же терминов способствует их осмыслению и усвоению в речевой практике [5,8].

С учетом вышеизложенного мы допускаем вариант адаптационной трансформации с помощью качественного метода с сохранением терминов *существительное* и *прилагательное*. В результате получается текст: *Согласование – это зависимость одного слова от другого. Форма зависимого слова подчиняется форме главного слова. Например: строгий приговор – строгая дисциплина – строгое соблюдение. Главное слово **приговор** (существительное) в форме мужского рода. Зависимое слово **строгий** (прилагательное) в форме мужского рода.*

Разрабатывая методику адаптационной трансформации научно-учебных текстов, ориентированных на профессиональное обучение студентов-иностранцев, мы рассматриваем комплексное применение количественного и качественного методов текстовой обработки.



Полагаем, что в составе комплексной адаптации текста целесообразно применять также визуально-рецептивный метод, при котором используется иллюстративный материал, позволяющий наглядно воспринимать адаптированный текст. Это могут быть ассоциативные изображения (рисунки, фото), а также упрощенные схемы или таблицы.

Адаптация профессионально ориентированного учебного материала курса «Культура речи юриста» для студентов-иностранцев позволит оптимизировать формирование и развитие коммуникативных компетенций будущих специалистов в сфере юриспруденции.

#### Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
2. Герте-Немцева Н.А., Котельников А.И., Курушин Д.С. Смысловое свертывание в сокращенных видах перевода // Информационная структура текста: сборник статей / отв. ред. Н.Н. Трошина. М.: РАН ИНИОН, 2018. С. 124-139.
3. Иванова А.И. Когнитивная психология Миллера // Образовательный портал «Справочник». URL: [https://spravochnick.ru/psihologiya/kognitivnaya\\_psihologiya/kognitivnaya\\_psihologiya\\_millera/](https://spravochnick.ru/psihologiya/kognitivnaya_psihologiya/kognitivnaya_psihologiya_millera/) (дата последнего обновления статьи: 27.02.2022; дата обращения: 05.01.2023).
4. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 3. С. 229-234.
5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
6. Культура речи и риторика для юристов: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Н. А. Юшковой. М.: Юрайт, 2019. 321 с.
7. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как коммуникативное понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2009. С.45-57.
8. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

УДК 372.881.111.1

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Е. В. Соловьева**

Дзержинский политехнический институт НГТУ им. Р.Е. Алексеева

**А. Я. Дмитриев**

Дзержинский политехнический институт НГТУ им. Р.Е. Алексеева

**Аннотация.** В статье описываются основные особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в техническом вузе. Данная дисциплина позволяет студентам инженерных направлений подготовки расширить словарный запас, развить навыки профессионального общения и работы с источниками информации. В статье

представлены содержательные компоненты курса и технологии развития профессионально ориентированных коммуникативных умений.

**Ключевые слова:** иностранный язык в профессиональной сфере, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональное общение, профессионально ориентированные коммуникативные умения.

## **FEATURES OF TEACHING THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE” AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

**E. V. Solovieva**

Dzerzhinsk Polytechnic Institute NNSTU n.a. R.E. Alekseev, Dzerzhinsk

**Ya. A. Dmitriev**

Dzerzhinsk Polytechnic Institute NNSTU n.a. R.E. Alekseev, Dzerzhinsk

**Abstract.** The article focuses on the key aspects of teaching the discipline “Foreign language in professional sphere” at a technical university. This discipline offers students of technical programs the opportunity to expand their vocabulary, master skills of professional communication and working with information sources. Content of the course and technologies of developing professionally oriented communicative skills are presented in the article.

**Keywords:** foreign language in professional sphere, foreign language communicative competence, professional communication, professionally oriented communicative skills.

Требования работодателей к компетенции выпускников технических вузов создают достаточно высокие стандарты личностно-профессионального роста студента, включая профессиональный кругозор, навыки профессиональной коммуникации и самопрезентации.

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» направлена на развитие профессионально – ориентированных коммуникативных навыков при учете основной цели обучения иностранным языкам, заключающейся в формировании иноязычной коммуникативной компетенции [1, с. 5].

Программа дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в соответствии с требованиями рынка труда включает следующие темы: современная компания как среда деловой коммуникации, язык корпоративного общения; коммуникация в профессиональной сфере и язык инженерных технологий, профессионально-деловая переписка, деловое общение в процессе трудоустройства.

Профессиональный компонент иноязычной коммуникативной компетенции связан с развитием профессионально ориентированных коммуникативных умений студентов и моделированием ситуаций мотивированного профессионального взаимодействия. Часть практических занятий по каждой теме дисциплины предусматривает применение интерактивных технологий обучения иностранным языкам (проблемно-дискуссионных, игровых) и отвечает следующим принципам: коммуникативная направленность занятий, активность студентов в познавательном процессе, доминирование активности студентов и межличностного речевого взаимодействия между ними, идентификация с ролью представителя

профессионального сообщества, эксперта, взаимное обучение, обмен знаниями и опытом между студентами [4, с. 83-85].

Проблемно-дискуссионные технологии (дискуссии, кейс-стади) побуждают к общению через актуализацию лично значимых проблем, опору на учебно-профессиональный опыт студентов. Игровые технологии мотивируют к взаимодействию через создание условий, приближенных к реальному процессу профессионального общения и возможности самореализации [2, с. 64, 74].

Ограничение времени аудиторной работы компенсируется сочетанием интерактивных форм занятий с самостоятельной исследовательской и творческой подготовкой студентов по теме с опорой на образцы или инструкции [3, с. 182]. К примеру, студенты оформляют CV по выбранным образцам, подбирают тренд и визуализируют его показатели в виде диаграммы и т.д.

В рамках темы “Modern companies and Business English” после этапа актуализации лексики по теме, работы с печатными и аудио текстами, студенты самостоятельно знакомятся с англоязычными версиями интернет-ресурсов современных компаний и собирают факты о них по предложенному перечню вопросов. На интерактивных занятиях разыгрываются ситуации делового общения, предусматривающие обмен информацией о компаниях в сфере профессионального интереса. Применение этикетных формул и соблюдение норм речевого этикета опосредует процесс обмена сведениями о компаниях. Прохождение темы предусматривает расширение словарного запаса о видах и сферах деятельности (manufacturer, service provider, retailer, etc.), структуре (departments, their functions and responsibilities) современных компаний, особенностях бизнес-процессов (management, negotiating, logistics, etc.) и внешнем бизнес окружении, а также развитие навыков диалогической речи в формальном и неформальном видах коммуникации с соблюдением этикетных норм.

В ходе изучения темы “Language of engineering technologies” применяются проблемно-дискуссионные технологии. Например, студенты направления подготовки “Electric power engineering and Electrical engineering” участвуют в дискуссии “Types of energy”. Дискуссионному взаимодействию предшествует проработка лексики и опорных сведений по теме в практике чтения, аудирования и в процессе выполнения игровых упражнений. Самостоятельная работа предполагает поиск дополнительных источников информации по теме и составление таблицы сравнения типов и источников энергии по нескольким аспектам: main features, advantages, disadvantages и т.д. Составление сравнительной таблицы помогает студентам найти и проанализировать отличительные особенности источников энергии, сформировать сравнительную систему суждений, сформулировать аргументацию и в то же время расширить словарный запас. Речевые формулы аргументации точки зрения, внесения дополнений, выражения несогласия или одобрения и т.д. опосредуют сам процесс групповой дискуссии на практическом занятии. Примерами также могут служить дискуссии: “Choosing a vehicle for a client” для направления

подготовки “Automotive engineering”, когда участники обсуждения выбирают наиболее подходящее под потребности, образ жизни и доходы клиента транспортное средство и его комплектацию, “Networks” для направления подготовки “Information systems and technologies”, когда участники выявляют наиболее подходящие состав, структуру и особенности компьютерного, сетевого и программного оснащения проекта.

Изучение темы “Language of engineering technologies” завершается защитой презентаций по теме “Technological breakthrough in professional sphere”. На установочном практическом занятии “How to make presentations” студенческая группа на примерах и в игровой форме разбирает техники самопрезентации перед аудиторией и структуру успешной презентации. Работая с источниками, студенты подбирают инновацию или изобретение в профессиональной сфере, основные сведения к презентации: description, functions, comparison and contrasting и т.д. Оформление речи предполагает использование речевых клише для следующих этапов презентации: greet the audience, attract attention, introduce the topic, state your goals, present sections of the presentation, present and comment on charts and trends, make a conclusion, thank the audience, answer questions and give clarifications. Устное выступление сопровождается ответами на вопросы аудитории и может содержать элементы дискуссии.

В рамках темы «Applying for a job» предусмотрены формы работы, направленные на освоение техник трудоустройства (job advertisement, job interview, CV, applying letter) и норм речевого этикета в ситуации общения с представителями компании-работодателя. В частности, используется технология обсуждения образовательного пути и карьерных перспектив молодых соискателей, а также ролевая игра «Job interview», в ходе которой студенты вступают в речевое взаимодействие в роли HR-менеджера или соискателя. Опираясь на банк «Questions for applicants» и заготовленные CV, студенты тренируют навыки диалогической речи и одновременно осваивают техники прохождения собеседования на иностранном языке.

#### **Список литературы**

1. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 5.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 336 с.
3. Минеева О.А., Цветкова С.Е., Борщевская Ю.М. Самостоятельная творческая работа студентов по английскому языку // Перспективы науки. 2019. № 6 (117). С. 181-183.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

## РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**О. Н. Солуянова**

Национальный Исследовательский Московский государственный  
строительный университет, г. Москва

**Аннотация.** В настоящее время на рынке труда наиболее ценятся специалисты, владеющие не профессиональными компетенциями (hard skills), но социальными и личными навыками (soft skills). Одним из основных мягких навыков современного успешного человека является умение работать с информацией (или текстом). Теоретические основы умения работать с информацией подробно описаны как в отечественной, так и в иностранной дидактике, где оно называется читательской грамотностью. Однако, практические вопросы успешного формирования читательской грамотности, особенно на иностранном языке, а также диагностики её развития всё ещё до конца не разработаны. В статье предпринята попытка описания системы упражнений для развития читательской грамотности в области английского языка для студентов нелингвистических вузов.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, работа с информацией (текстом), стратегии, компетенции, мягкие навыки, английский язык, нелингвистический вуз.

## DEVELOPING READING LITERACY IN ENGLISH CLASSES IN NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

**O. N. Soluyanova**

National Research Moscow State university of civil engineering, Moscow

**Abstract.** Nowadays the labour market mostly values professionals having not professional competences (hard skills), but social and personal skills (soft skills). One of the main soft skills of a modern successful person is the ability to work with information (or text). The theoretical basics of the ability to work with information are described in detail in both domestic and foreign didactics, where it is called reading literacy. However, practical aspects of reading literacy formation, especially in a foreign language, as well as diagnostics of its development have not been worked out yet. The paper attempts to describe a system of exercises to develop reading literacy in English for non-linguistic students.

**Keywords:** reading literacy, work with information (text), strategies, competencies, soft skills, English, non-linguistic university.

В связи со стремительным ростом, накоплением и изменением информации в последнее время на первое место среди профессионально значимых качеств выходят метапредметные или надпредметные социальные и личные мягкие навыки – soft skills, необходимые любому человеку в любой профессии, позволяющие в целом решать любые жизненные задачи и взаимодействовать с окружающими. Умение работать с информацией является первостепенным, так как при грамотной организации работы с текстом можно также развивать и все остальные умения.

В иностранной дидактике умение работать с информацией называют читательской грамотностью. В рамках нашего исследования мы будем придерживаться этого понятия и рассматривать читательскую грамотность как комплекс умений работы с текстом.

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в международной программе PISA (“Programme for International Students Assessment” – «Международная Программа Оценки Студентов» [3, 7 и др.]), в рамках которой в 2000 году впервые оценивалась функциональная грамотность учащихся 15-летнего возраста в области чтения, математики и естествознания с целью определения способности учащихся к адаптации в современном обществе.

В программе раскрываются возможные читательские задачи и акцентируется внимание на том, что любая работа с текстом предполагает процессуальный параметр чтения, т.е. является не просто чтением, а процессом достижения посредством чтения определённой личностной цели. Процессуальный параметр чтения связан с типом читательского задания и задаёт в соответствии с ним три шкалы оценки читательской грамотности: успешность извлечения информации, успешность интерпретации, успешность размышления и оценки.

Выделенные шкалы соответствуют таксономии когнитивных целей Бенжамина Блума (Benjamin Bloom, [6]): 1 шкала – узнавание информации; 2 – понимание, анализ, синтез; 3 – применение и оценка информации, на основе которых возможно создать разнообразные задания как для работы над развитием читательской грамотности, так и для диагностики успешности этой работы.

Исследователями определены 6 уровней читательской функциональной грамотности. Однако, для удобства анализа данных нами 1 уровень был назван элементарным; 2 – низким; 3-4 объединён в 3 и назван средним; 5 и 6 объединён в 4 и назван высоким.

В результате первичного констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что из 128 обучающихся – первокурсников разных специальностей технического вуза только 5 % обладают высоким уровнем читательской грамотности, 17 % – средним уровнем, 68 % – низким уровнем и 10 % – элементарным уровнем. Таким образом, стала очевидной необходимость постановки дополнительной цели – формирования и развития читательской грамотности на занятиях английского языка.

Следующей проблемой стал поиск технологий и методов организации занятия по английскому языку, позволяющих успешно достигать всех поставленных целей без дополнительных временных и энергетических затрат. Была изучена и признана оптимальной технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ ЧП), разработанная коллективом американских авторов (Дж. Стил, К. Меридитом, С. Уолтером, Ч. Темплом, 1990) [2, 4, 7 и др.]. С начала 21 века технология стала активно и успешно применяться в зарубежной педагогической практике. Сторонники технологии развития критического мышления появились и в России: И.О. Загашев,

С.И. Заир-Бек теоретически описали развивающие возможности и сущность данной технологии, [1, 5 и др.], многие педагоги-практики поделились своими результатами применения ТРКМ, в том числе и на занятиях английского языка.

Основные умения, формируемые в технологии, следующие: мотивационные, читательские, интерпретационные, социальные, рефлексивные.

– Отметим, что перечисленные умения соответствуют шкалам развития читательской грамотности программы PISA: информационной, интерпретационной и рефлексивной, поэтому применение технологии критического мышления для развития читательской грамотности студентов вполне оправдано.

Стадии технологии развития критического мышления через чтение и письмо сочетаются с традиционным планом занятия по иноязычному обучению, могут обеспечиваться любыми текстовыми материалами и будут способствовать развитию всех требуемых нормативными документами компетенций студентов, поэтому технология может легко применяться в иноязычном обучении без каких-либо временных, экономических и интеллектуальных потерь.

В соответствии с выделенными составляющими читательской грамотности были подготовлены материалы для формирующего эксперимента: тексты с системой послетекстовых вопросов и заданий, выполнение которых позволяет развивать читательскую грамотность в совокупности её составляющих: информационной, интерпретационной, рефлексивной.

В условиях нашего эксперимента мы развивали читательскую грамотность студентов в процессе работы с профессионально ориентированными текстами на иностранном языке, для этого диагностический инструментарий международной программы оценки читательской грамотности PISA был адаптирован к новым условиям. Были подобраны фрагменты аутентичных текстов разных жанров (бытовой, литературный, научный, технический, разговорный) и разработана система разноуровневых заданий, выполнение которых позволило развивать читательскую грамотность. Для формулировки заданий мы использовали систему вопросов, разработанную в соответствии с таксономией учебных целей Б. Блума (так называемая «Ромашка Б. Блума») [6].

– Для развития мотивационно-информационной составляющей читательской грамотности используются задания, при выполнении которых студенту требуется прочитать текст, определить его основные элементы и в соответствии с вопросами осуществить поиск необходимой единицы информации, порой в самом тексте выраженной в иной (синонимической) форме, чем в вопросе.

Для развития умения интерпретировать текст студентам предлагается сравнить и противопоставить заключенную в тексте информацию разного характера, обнаружить в нём доводы в подтверждение выдвинутых тезисов, сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение о намерении автора или главной мысли текста.

– Для развития рефлексивной составляющей читательской грамотности необходимо, чтобы студент, выполняя задание, связал информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценил утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире, нашел доводы в защиту своей точки зрения.

Подобные задания активно отрабатываются на протяжении курса иностранного языка (1 год обучения) с использованием разнообразных активных методов, в конце обучения планируется констатирующий эксперимент, позволяющий зафиксировать конечный результат в развитии читательской грамотности, диагностировать произошедшие изменения, сделать окончательные выводы об эффективности предложенной системы упражнений.

Также необходимо отметить, что в процессе иноязычного обучения постоянно осуществляется тщательное наблюдение за развитием читательской грамотности у студентов, фиксируются затруднения и достижения каждого, поэтому данные диагностики будут подкреплены данными длительного наблюдения, что позволит также описать причины полученных результатов.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что проблема развития читательской грамотности является актуальной для современного специалиста. Навыки, входящие в её состав, являются гибкими, т.е. необходимыми любому человеку не только в профессиональной, но и в личной жизни. Для обеспечения развития читательской грамотности была создана система упражнений и диагностический инструментарий за счёт адаптации шкал успешности работы с информацией международной программы PISA. Каждая составляющая читательской грамотности, соответствующая одной из шкал PISA, имеет четыре уровня проявления (элементарный, начальный, средний, высокий), что соответствует принятому в традиционной методике разделению на уровни развития речевых умений в области иностранного языка. Это позволило объективно оценить номинальный уровень развития читательской грамотности у студентов и отслеживать изменения, происходящие по ходу иноязычного обучения.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является проведение итогового констатирующего эксперимента в конце учебного года, который позволит зафиксировать произошедшие изменения в развитии читательской грамотности и обосновать их причины.

#### **Список литературы**

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Изд-во «Альянс – Дельта», 2003. 284 с.
2. Кадар-Фулоп Дж. Уровень грамотности 15-летних в мире // Перемена. 2002. № 3. Том 2. С. 13-26.
3. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006. URL: [http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06\\_res.htm](http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm) (дата обращения: 28.03.2023).
4. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. 2005. № 2. С. 15-20.
5. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н. Новгород: Изд-во «Арабеск», 2001.



6. Forehand M. Bloom's Taxonomy. 2011. URL: <https://www.d41.org/cms/lib/il01904672/centricity/domain/422/bloomstaxonomy.pdf> (accessed: 15.10.2022).
7. Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. CA: Rohnert Park: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma state University, 1990.
8. Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. OECD, 2002.

УДК 372.881.1 + 81

## СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**А. В. Сорока**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность и содержание лингвострановедческой компетенции в изучении иностранного языка, принципы лингвострановедения, основные элементы лингвострановедческой компетенции в изучении иностранного языка, на основе чего сформулирована структура лингвострановедческой компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, компетенции, лингвострановедческая компетенция, обучающиеся, иностранный язык.

## THE CONTENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

**A. V. Soroka**

Kuban State University, Krasnodar

**Abstract.** The article reveals the essence and content of linguistic and cultural competence in the study of a foreign language, the principles of linguistic and cultural studies, the main elements of linguistic and cultural competence in the study of a foreign language, on the basis of which the structure of linguistic and cultural competence of students is formulated.

**Keywords:** linguistics, competencies, linguistics and cultural competence, students, foreign language.

На современном этапе развития образования в Российской Федерации общая стратегия изучения иностранных языков определяется потребностями общества и уровнем развития лингвистических, психолого-педагогических и смежных наук. Этой стратегией является коммуникативный компетентностно-ориентированный подход, обуславливающий практическую цель обучения и изучения иностранных языков, а достижение коммуникативной компетенции невозможно без овладения определенным объемом страноведческой информации. В связи с этим, одним из важнейших содержательных компонентов обучения наряду с коммуникативной, выступает также и лингвострановедческая компетенция.

В XXI веке языком межкультурных коммуникаций становится язык культуры общественного сознания, общей культуры личности, культуры общества в целом. В. фон Гумбольдт, видный представитель немецкого классического гуманизма, отмечал: «В каждом языке заложено самобытное мировоззрение. Как отдельный звук встает между предметом и человеком, так и весь язык в целом выступает между человеком и природой, воздействующей на нее изнутри и извне. И каждая язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он сразу вступает в круг другого языка» [1, с. 91]. Добавим, что это не только опосредованное круг другого языка, а скорее социально-культурная сфера, поскольку культура и социум, язык и культура, языковая личность, полилог культур, социокультурная деятельность, лингвострановедческая компетентность чрезвычайно взаимосвязана и взаимообусловленными явлениями современного мирового речевого сознания.

Компетентность – это сложное личностное образование, состоящее из знаний, умений и навыков, которые позволяют личности эффективно функционировать в определенной сфере социальной деятельности [7].

В современной научной литературе лингвострановедение рассматривается с двух сторон. С одной стороны, лингвострановедение – это аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются вопросы отбора и приемов представления обучающимися сведений о стране, язык которой изучается, с целью обеспечения их практического владения данным языком. С другой стороны, лингвострановедение – это аспект обучения иностранному языку (наряду с фонетическим, лексическим, грамматическим), раскрывающим национально-культурный компонент определенных единиц языкового материала [4, с. 65].

Выделение лингвострановедческой компетенции обусловлено тем фактом, что самому языку свойственно накапливать, сохранять и транслировать факты и явления культуры народа-носителя этого языка.

Основу лингвострановедения составляют пять методологических принципов:

1) общественная природа языка, которая предстает как объективная возможность приобщения к новой действительности (единство языка и национальной культуры реализуется в ряде функций, из которых для лингвострановедения особенно важна коммуникативная функция – быть орудием передачи информации от одного участника акта коммуникации другому;

2) усвоение человеком, воспитанным в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры;

3) формирование у обучающихся положительной установки к народу – носителю языка, ведь изучение языков начинается с целью сближения народов;

4) требования целостности и гомогенности речевого учебного процесса (страноведческая информация подлежит извлечению из природных форм языка и из учебных текстов);

5) уточнение специфики страноведения (страноведческий аспект преподавания реализует в учебном процессе филологический способ вторичного познания действительности) [2, с. 135].

Как видим, лингвострановедческая компетенция является важной составляющей социокультурной компетенции, которая, в свою очередь, является умением и готовностью применять совокупность социолингвистических, социопсихологических, страноведческих и межкультурных знаний для достижения взаимопонимания между представителями различных социумов, языковыми средствами и в пределах социокультурного контекста одной из сторон.

Лингвострановедческая компетенция как одна из целей обучения имеет социальное, педагогическое, психологическое, лингвострановедческое содержание, соотносящееся со всеми аспектами обучения и следует из содержания учебного предмета «Иностранный язык», включая четыре элемента:

- 1) знания о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;
- 2) обучающие и речевые навыки — опыт использования знаний;
- 3) умение осуществить все речевые функции;
- 4) мотивация — опыт, направленный на совершенствование системы нравственных ценностей каждой личности.

Соотношение элементов содержания лингвострановедческой компетенции с аспектами обучения позволяет выделить следующие компоненты лингвострановедческой компетенции как цели образовательной деятельности:

- 1) учебный аспект — овладение иностранным языком как средством межличностного общения, а также освоение навыков самостоятельной работы, как процесса совершенствования уровня иноязычной культуры;
- 2) познавательный аспект — используется как средство обогащения духовного мира личности и реализуется преимущественно на основе рецептивных видов деятельности: чтение и аудирование;
- 3) развивающий аспект — данный аспект включает главную цель — развитие речевых способностей, психических функций, умения общаться;
- 4) воспитательный аспект — обучение иноязычной культуре является средством всестороннего воспитания личности [5, 8].

Более детальному пониманию сущности понятия лингвострановедческой компетенции способствует анализ его структуры. Нам представляется целесообразным остановиться на структуре лингвострановедческой компетенции обучающихся, состоящей из следующих элементов:

- 1) социокультурные лингвистические знания об источниках национально-культурной информации в иностранном языке, социокультурную наполненность лексики изучаемых тем в соответствии с требованиями действующей программы, отношение эквивалентности и безэквивалентности между языковыми единицами иностранного и русского языков и

экстралингвистические знания историко-культурного, социального, этнокультурного, семиотического, географического фонов;

2) лингвострановедческие навыки распознавания и адекватного понимания языковых единиц с национально-культурной семантикой; установления их парадигматических и синтагматических связей; выделения общекультурной и национально-специфической компонент в языковых единицах; прогнозирования социокультурного лексического наполнения текста;

3) лингвострановедческие умения познавательного характера выделять в тексте социокультурные факты, соотносить и обобщать их;

4) лингвострановедческие умения интерпретационного характера создавать социокультурный портрет народов и стран; сравнивать англоязычную культуру с родной [5, 6, 8].

Содержание и структура лингвострановедческой компетентности обучающихся определяются нами через следующие критерии учебных целей и задач, таких как мобильность знаний, сформированность умений и навыков применять теоретический материал на практике, гибкость и критичность мышления.

По критерию мобильность знаний рассматриваются преимущественно информационные компоненты: глубина запоминание, распознавание, воспроизведение, понимание, поиск информации.

Гибкость учебно-познавательной деятельности предполагает сформированность у обучающихся умения применять теоретический материал на практике, осуществлять межпредметные связи, использовать интеллектуальные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, а также выбирать самый рациональный в определенных условиях метод решения задач.

Уровень развития у учащихся критического мышления определяется по их умениям оценивать, находить ошибки, критиковать, контролировать свою учебно-познавательную деятельность, прогнозировать, приводить контраргументы.

Следует отметить, что формирование лингвострановедческой компетенции, ставящей своей целью изучение языка одновременно с изучением культуры, основывается на использовании одной из социальных функций языка – кумулятивной. В этой функции язык выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем и средством передачи внеязыкового коллективного опыта, потому что язык не только отражает современную культуру, но и фиксирует ее прежнее состояние [3, с. 106-108].

Анализ литературы по проблемам межкультурной коммуникации позволяет выделить знания и умения как составляющие сущность лингвострановедческой компетенции. Под лингвострановедческой компетенцией мы понимаем способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые

знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения.

Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции в учебном процессе способствует сознательному усвоению материала, обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, способствует созданию позитивной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, развивает образно-художественную память, речевое мышление, способность к логическому изложению мысли, способность сравнивать и сопоставлять, способствует нравственно-эстетическому воспитанию обучающихся.

#### Список литературы

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка = English Lexicology: учебное пособие для студентов вузов. М.: Дрофа, 2005. 286 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт и определения // Вопросы философии. 2009. № 6. С. 18-27.
3. Воронина Г.И. Консультации по преподаванию иностранных языков // Педагогические технологии. 2006. №2. С. 103-108.
4. Карапухина Г.К. Вопросы литературы и страноведения в преподавании иностранного языка // Сборник научных трудов / под ред. Б.Я. Шидфар. М.: Изд-во МГУ, 2011. С. 39-40.
5. Козырева М.П. Лингвострановедение Великобритании (на английском языке): учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2021. 124 с.
6. Королёва Г.А. Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку // Концепт. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-lingvostranovedcheskogo-aspekta-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 14.01.2023).
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2014. № 7. С. 30-36.
8. Постникова В.И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе // Молодой ученый. 2015. № 9.1 (89.1) . С. 75-77. URL: <https://moluch.ru/archive/89/18556/> (дата обращения: 14.01.2023).
9. Sapir E. The status of linguistics as a science URL: <http://www.bible-researcher.com/sapir1.html> (accessed: 13.01.2023).

УДК 372.881.111.1

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТОВ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Х. Сюй**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В процессе изучения второго иностранного языка навык чтения является важным фактором, влияющим на прогресс обучения. Освоение этого навыка и преодоление трудностей является ключом к улучшению общего уровня языковой подготовки, и именно поэтому обучение чтению всегда привлекало и продолжает привлекать внимание учителей. В этой статье рассказывается о важности обучения чтению на китайском языке, а также

о распространенных ошибках, которые совершают русскоязычные студенты в процессе обучения чтению на китайском языке, и путях их преодоления.

**Ключевые слова:** китайский язык, обучение чтению на китайском языке, понимание прочитанного, типичные ошибки чтения на китайском языке.

## **TEACHING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS TO UNDERSTAND TEXTS IN CHINESE: TYPICAL MISTAKES AND WAYS TO OVERCOME THEM**

**Haoyang Xu**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** In the process of learning a second language, reading ability is an important factor affecting the progress of learning. The mastery and breakthrough of reading difficulties is the key to improving reading ability, so the learning of reading should also receive the attention of teachers. This article mainly introduces the importance of Chinese reading learning, as well as the common mistakes and some solutions that Russian-speaking students encounter in the process of Chinese reading learning.

**Keywords:** Chinese, teaching Chinese reading, reading comprehension, typical Chinese reading errors.

По мере того, как китайский язык становится всё более популярным в России, всё больше и больше российских студентов выбирают для изучения именно его. Чтение является неотъемлемой частью обучения китайскому языку. Понимание прочитанного – это сложный умственный процесс, процесс двустороннего взаимодействия между читателем и текстом, на который неизбежно влияют особенности самого текста, особенности личности читателя и взаимодействие между этими двумя факторами. Объектом данного исследования являются русскоязычные студенты, изучающие китайский как второй иностранный. Исследование обобщает распространенные типичные ошибки учащихся в процессе обучения чтению на китайском языке, а также предлагает пути решения, помогающие учащимся преодолеть трудности и улучшить навыки чтения на китайском языке [1].

В процессе изучения китайского языка говорение и аудирование являются относительно быстро развивающимися навыками. По сравнению с ними овладение навыками письма и чтения будет происходить намного медленнее, и улучшение этих навыков будет требовать от студентов большей отдачи. Чтение также можно назвать самым трудным в процессе изучения китайского языка, поскольку в текстах часто встречаются незнакомые учащимся слова и грамматические конструкции, в том числе идиомы и фразы на древнекитайском языке. Всё это увеличивает сложность чтения китайских текстов, что может приводить к потере интереса у значительного числа студентов к дальнейшему изучению китайского языка. Поэтому преподавание чтения на китайском языке должно привлекать внимание преподавателей китайского языка как иностранного и соответствующих ученых-исследователей [2].

Автор данной статьи более шести лет является преподавателем китайского языка в России. За это время автором был накоплен большой опыт

обучения чтению на китайском языке. Для русскоязычных учащихся трудностями в освоении навыка чтения в основном являются следующие:

1. *Порядок слов в китайском языке.* Для китайского языка в основном характерны субъектно-предикатная и глагольно-объектная структуры. Это означает, что дополнительная информация сообщается в начале предложения, а основная – в конце. Однако в русском языке принято сначала сообщать основную информацию, а уже затем – дополнительную. Когда учащиеся сталкиваются с длинными и сложными предложениями на китайском языке, им легко упустить из виду ключевые слова, что приводит к недопониманию.

Рассмотрим следующее предложение: “我昨天因为打折想去商场买东西时在大街上见到了一个穿着红裙子留着长头发长得很漂亮的姑娘。”. Перевод на русский язык будет следующим: «Вчера, когда я шёл в торговый центр, чтобы купить вещи со скидкой, я увидел красивую девушку в красном платье и с длинными волосами». Основная информация этого предложения – «я вчера увидел девушку». Остальная информация, такая как «я шёл в торговый центр, чтобы купить вещи со скидкой» и «красивую, в красном платье и с длинными волосами», является второстепенной. Даже если убрать из предложения второстепенную информацию, основной смысл предложения утерян не будет. Поскольку студенты привыкли к русскоязычной манере передачи информации, им бывает трудно понять основной смысл предложения, подобно данному выше.

Для преодоления трудностей, связанных с порядком слов в китайском языке, прежде всего необходимо объяснить студентам логику построения китайских предложений вначале на самых простых, а затем и на более сложных примерах. Например, можно показать им, что в начале предложения обычно стоит подлежащее (субъект) и обстоятельство времени, а в конце – дополнение (объект) и обстоятельство результата. Кроме этого, необходимо давать учащимся упражнения на закрепление этой информации и самостоятельный анализ китайских предложений.

2. *Приглагольное дополнение.* В отличие от русского, в китайском языке не существует такой грамматической категории как вид глагола. Кроме того, китайские глаголы не спрягаются. Это означает, например, что, вне зависимости от действующего лица, глагол «делать» в настоящем времени всегда будет 做 (ср. с русскими «делаю», «делает», «делаем» и т. д.) Чтобы дать дополнительные значения глаголам, в китайском языке используются приглагольные дополнения. Существует множество видов таких дополнений, например дополнение направления (走过来 – подойти), комплемент результата (写完 – дописать) и т. д. Кроме того, формы времён глагола в китайском языке отличны от русского. Обычно прошедшее время глаголов в русском языке выражается по-разному в зависимости от подлежащего. Но формы прошедшего времени глаголов в китайском языке более гибкие. Например, чтобы передать на китайский язык предложение «Я делал домашнее задание» используется частица 了, в данном случае означающее прошедшее время: “我做了作业。” Однако, если глагол стоит в отрицательной форме, частица 了 не добавляется:

“我没做作业。” – «Я не делал домашнее задание». Поэтому при чтении этого предложения у учащихся может возникнуть непонимание, связанное с временем совершения действия (прошедшее или настоящее), ведь показатель прошедшего времени отсутствует.

Трудности и ошибки, связанные с подобными особенностями грамматического строя китайского языка, могут быть преодолены посредством расширения и закрепления у студентов знаний по грамматике. Необходимо поэтапно объяснять учащимся смысл и особенности употребления нетипичных для их родного языка грамматических конструкций, сравнивать их употребление с таковыми в русском языке, а также показывать релевантные примеры [3].

Понимание прочитанного в процессе изучения китайского языка является навыком, развитие и освоение которого требует большого количества знаний и практики как в аудитории, так и в повседневном использовании языка. Кроме вышеупомянутых в статье трудностей существуют и другие, однако эти две являются наиболее распространёнными. Осведомлённость об их существовании и способах их преодоления являются важными факторами для преподавателей китайского языка и позволяют сделать процесс обучения китайскому языку более эффективным.

#### Список литературы

1. Чжоу Сяобин, Чжан Шитао, Ганьхун Мэйчже. Теория и методика обучения чтению на китайском языке. Издательство Пекинского университета. 2008. № 26. (周小兵、张世涛、干红梅著.汉语阅读教学理论与方法.北京大学出版社.
2. Хуан Мяоцзюань. Исследование взаимосвязи контекста и преподавания китайского языка как иностранного. Цзилиньский университет. 2011. № 16. С. 21. (黄妙娟. 语境与对外汉语阅读教学关系研究[D]:(硕士学位论文). 吉林: 吉林大学.
3. У Гуйхуа. Исследование преподавания чтения на китайском языке для среднего уровня на основе стратегий обучения. Шанхай: Фуданьский университет. 2011. № 14. С.29. (吴桂华. 基于学习策略的对外汉语中级阅读教学研究. 上海: 复旦大学.

УДК 372.881.111.1

### РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ С КОНЦЕПТОМ «ЖЕНЩИНА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**О. Д. Тайкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. В. Прокаева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Данное исследование посвящено описанию работы с фразеологическими единицами с концептом «женщина» на занятиях по английскому языку. Фразеологизмами являются устойчивые словосочетания, смысл которых не определяется значением отдельно



взятых слов, входящих в его состав. Их знание и использование в речи не только обогащает и развивает речь учащихся, но и позволяет познакомиться с культурой народа-носителя языка. Настоящее исследование рассматривает уровень включенности фразеологизмов с концептом «женщина» в программу профильных направлений педагогических вузов по иностранному языку, в частности английскому языку, описывает этапы работы над изучением фразеологических единиц. Определяются виды деятельности, соответствующие определенному этапу, и предлагается комплекс упражнений для работы над овладением фразеологическими единицами.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, английский язык, концепт, упражнение, урок иностранного языка, урок английского языка.

## PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE CONCEPT "WOMAN" AT ENGLISH LESSONS

**O. D. Taykova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. V. Prokaeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** In this research we describe practice with phraseological units with the concept "woman" at English lessons. Phraseological units are fixed expressions, the meaning of which is not determined by the meaning of its components. Their knowledge and use not only enriches and develops students' speech, but also allows learning about the culture of the native-speaking people. The research examines the level of inclusion of phraseological units with the concept of "woman" in the program of profession-oriented specialties of pedagogical universities in a foreign language, in particular English, describes the stages of work on the study of phraseological units. We determine the types of activities corresponding to a certain stage, and a set of exercises is proposed to work on mastering phraseological units.

**Keywords:** phraseological unit, English, concept, exercise, foreign language lesson, English lesson.

За свою многовековую историю английский язык накопил огромное количество выражений, которые достаточно точно и метко отражают культурные особенности носителей языка. Слова, входящие в их состав, утратили своё первоначальное значение и соединились в новое смысловое целое. Такие выражения называются фразеологизмами или фразеологическими единицами (далее – ФЕ).

Через речь, в частности фразеологизмы, можно проследить и отношение общества к женщине. В античные времена она играла низкую социально-политическую роль. На современном этапе она преуспела в процессе эмансипации, и в обществе декларируется равноправие мужчины и женщины.

С целью исследовать уровень включенности фразеологизмов в программу профильных направлений педагогических вузов по иностранному языку, в частности английскому языку, необходимо, прежде всего, обратиться к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и отражению в нем работы над развитием общекультурной компетенции обучающихся.

Во ФГОС одним из результатов освоения программы бакалавриата является общекультурная компетенция, которая подразумевает овладение выпускником «способностью к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного общения» [4]. Кроме того, он должен «выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп» [4].

Помимо этого, согласно европейской шкале языковой компетенции (CERF), уверенное владение фразеологией свидетельствует о наивысшем уровне владения языком – C2.

Для анализа на уровень изучения фразеологизмов на практических занятиях по английскому языку по профильным направлениям подготовки были выбраны учебники 2-4 курсов «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина.

Анализ данных учебников показал, что хоть фразеологизмы и присутствуют в текстах, однако упражнений на их отработку и закрепление нет. Фразеологизмы не изучаются углублённо, представленные упражнения не позволяют раскрыть весь потенциал ФЕ как материала, отражающего культурные особенности народа [1].

Кроме того, мы заметили, что в учебниках присутствуют темы, в рамках которых изучение фразеологизмов с концептом ЖЕНЩИНА помогло бы полностью раскрыть его структуру и содержание, тем самым показав особенности женщины и отношения к ней англоговорящего общества.

Изучение фразеологизмов относится к обучению лексике. Как отмечает А.Н. Шамов, «обучение иностранному языку в первую очередь связано с правильным пониманием и использованием в речи лексики» [5, 110].

Самым неэффективным способом изучения фразеологизмов является «зазубривание». Е.И. Пассов отмечает, что при таком способе изучения обучающиеся не усваивают новую лексику, поскольку она «навязывается, используется вне контекста, а упражнения не являются эффективными» [3, 364]. Для полноценного формирования лексических навыков разного вида необходим целый комплекс упражнений. А. Н. Шамов предлагает разделить все упражнения на две группы: 1) подготовительные лексически направленные упражнения; 2) речевые упражнения [5, 117]. Основываясь на данном делении, можно выделить следующие этапы работы над изучением фразеологизмов:

1. Знакомство с ФЕ.
2. Первичная отработка ФЕ.
3. Употребление ФЕ в монологической и диалогической речи.

Первый этап работы над фразеологизмами предусматривает знакомство обучающихся с новыми ФЕ. Здесь ведётся работа над объяснением значения ФЕ, приводятся примеры употребления ФЕ в речи, проводится этимологический анализ, а также объясняется перевод ФЕ. На данном этапе могут использоваться такие виды упражнений, как демонстративные и опознавательные. В качестве примера на первом этапе можно использовать следующие упражнения:

**I. Match English idioms with Russian equivalents. What do they characterize?**

- |                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1) A bit of jam            | a) Стройная девочка         |
| 2) A chit / slip of a girl | b) Спящая красавица         |
| 3) As pretty as a picture  | c) Хорошенькая девушка      |
| 4) Sleeping beauty         | d) Молодая женщина, девушка |
| 5) A bit of fluff          | e) Как с картинки           |

**II. Give the definition to the following idioms. Divide them into two groups: idioms representing positive traits of a woman and idioms representing negative traits.**

- 1) The daughter of the horse-leech
- 2) Meddling duchess
- 3) Peaches and cream
- 4) A bit of crackling
- 5) Plain Jane
- 6) Pin-up girl

На втором этапе, то есть на этапе первичной отработки, ведётся работа над формированием и совершенствованием лексических навыков. Данный этап подразумевает использование таких видов упражнений, как конструктивные, реконструктивные и трансформационные. Здесь также ведётся поиск синонимов, антонимов, аналогов в родном языке.

Примерами могут послужить следующие упражнения:

**I. Put the words in the correct order to make up sentences with idioms. Find the idioms, explain their meaning and decide what they describe.**

- 1) Onstage / not a chorus / she / line / individuals / high / wants / kickers.
- 2) Dora / hair / long / who's / the blonde / and / the dumb / fingernails / with?
- 3) She / next / throwing / wouldn't have seen / the Bess / door / if / the letter / to / of Bedlam / had not been / her.
- 4) Will kill / eventually / this / of the / if / daughter / you / with her / don't / horse-leech / you / break up.

**II. Use the idioms to complete the sentences.**

lady of the house wet nurse big with child glamour girl ministering angel

- 1) After some months, the weary young girl, now \_\_\_\_\_, came to the city of New York.
- 2) To many men, a nurse in a pub might just be mistaken for a \_\_\_\_\_.
- 3) "The kitchen closes in half an hour," said the iron \_\_\_\_\_.
- 4) The relationships between the child cared for and the \_\_\_\_\_ would become very close.
- 5) She's a serious actress and not just another \_\_\_\_\_.

Третий этап направлен на развитие речевых умений свободного использования ФЕ в построении собственных устных и письменных высказываний, монологах и диалогах. Студентам предлагается описать картину с использованием ФЕ с концептом ЖЕНЩИНА, рассказать о маме / бабушке / сестре, охарактеризовать героиню произведения и т.д.

Примерами могут послужить следующие упражнения:

**I. Look up in the dictionary which idioms fit your mother best and tell about her using them.**

**II. Choose a partner and make up a short dialogue using the following idioms: Cordelia's gift, the belle of the ball, sly puss, a woman's reason, bachelor girl.**

Знание культуры изучаемого языка значительно облегчает понимание не только картины мира данного народа, но и саму структуру языка. Именно поэтому изучение фразеологизмов является важным в освоении иностранного языка.

Поскольку фразеологизмы относятся к лексическому пласту, а изучение лексики не должно подразумевать простое заучивание, следовательно, должна вестись комплексная работа по ознакомлению и изучению ФЕ на практических занятиях по английскому языку. Только комплексное изучение ФЕ позволит учащимся не только определить особенности женщины и отношения к ней англоговорящего общества, но и обогатить свою речь новыми выражениями, которые позволят им выйти на новый уровень владения языком.

#### Список литературы

1. Архипова М.В., Белова Е.Е., Жерновая О.Р. Взаимодействие общего и дополнительного образования в обучении иностранному языку // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 25-29.
2. Бабаева А.В., Шмелева Н.В. Репрезентации «человеческой исключительности» в культурном потоке Нового времени // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 12.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 21.02.2023).
5. Шамо́в А.Н. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: Нормативный курс. Практикум для учителей и студентов. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. 301 с.
6. Oxford Dictionary of Idioms. Oxford University Press, 2004. 340 p.

## ОБУЧЕНИЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЕРУНДИЯ И ИНФИНИТИВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**О. В. Телегина**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е. С. Демиданова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности употребления неличных форм глагола в английском языке (инфинитива и герундия). Авторы рассматривают метод, облегчающий запоминание глаголов, употребляющихся с данными грамматическими единицами. Приводятся примеры заданий.

**Ключевые слова:** герундий, инфинитив, неличные формы глагола в английском языке.

## TEACHING THE DISTINCTIVE FEATURES OF THE USE OF THE GERUND AND THE INFINITIVE IN ENGLISH

**O. V. Telegina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. S. Demidanova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article discusses the features of the use of non-finite forms of the verb in English (infinitives and gerunds). The authors consider a technique that can help to memorize the verbs followed by target grammar items. Examples of tasks are given.

**Keywords:** gerund, infinitive, non-finite forms of the verb.

Исследователи отмечают, что отсутствие системы грамматических знаний по английскому языку у выпускников средней школы затрудняет в дальнейшем работу студентов вузов над переводом текстов по специальности и научно-технической литературы [1,3-5]. Непонимание учащимися структурных особенностей предложения превращает его в набор слов, в правильном понимании которого студенту приходится полагаться только на интуицию. Как указывал Л.В. Щерба, интуитивно воспринимается только обыденная речь, а «всякая, более сложная мысль требует и более сложных форм выражения, которые можно далеко не всегда схватить интуитивно».

В грамматическом строе английского языка глагол занимает совершенно исключительное место по причине широкой разветвленности своей системы и той роли, какую различные глагольные формы играют в построении предложения. Неличные формы глагола не имеют грамматических признаков лица, числа и наклонения, они не выражают времени действия, а лишь

указывают на соотнесенность во времени, то есть, является ли выраженное ими действие одновременным с действием сказуемого или предшествует ему.

Такие неличные формы глагола как инфинитив и герундий, объединяя признаки глагола и существительного, часто переводятся на русский язык идентично. Это вызывает определенные сложности у изучающих язык и у учителей, преподающих этот предмет. Несмотря на сходства инфинитив и герундий имеют существенные различия в употреблении. На что же нужно обратить внимание учащихся при объяснении данной темы?

Инфинитив представляет собой неличную форму глагола, являясь неотъемлемой частью глагольной системы английского языка. По значению английский инфинитив довольно аналогичен русскому -он объединяет в себе признаки глагола и существительного, однако отличается от русского инфинитива своими морфологическими и, частично, синтаксическими признаками. Безусловным показателем инфинитива, который отмечают все исследователи, является частица to.

Герундий – единственная неличная форма глагола, не имеющая аналога в русском языке. Он образуется от инфинитива с помощью суффикса -ing, по грамматическому значению он подобен инфинитиву. Тем не менее отличия герундия от инфинитива проявляются не только в формообразовании, но и в определенных особенностях употребления, которые обусловлены спецификой его сочетаемости с другими словами.

Некоторые правила в английском языке просто нужно выучить наизусть. Среди них – с какими глаголами (а также прилагательными и наречиями) согласуется герундий, с какими – инфинитив, а с какими может употребляться любой из них. Безусловно студентам нужен список глаголов, соответствующих каждой категории, который должен быть выучен. Чтобы упростить эту задачу, следует применить творческий подход [2]. Например, можно предложить учащимся истории с данными грамматическими единицами. И чем интереснее история, тем больше вероятность, что они ее запомнят.

При работе с историями рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

1. Учитель читает рассказ классу.
2. Далее кратко объясняется, что в английском языке за глаголами часто следует другое действие. Это действие выражается инфинитивом или герундием. Например, "I want to swim" и "I enjoy swimming".
3. На доске таблица с двумя колонками "verb + infinitive" с левой стороны и "verb = gerund" с правой.
4. Учитель читает историю второй раз. На этот раз после каждого глагола делается пауза, учащиеся называют следующий глагол (в форме инфинитива или герундия) из рассказа.
5. По мере того, как ученики определяют формы глаголов, учитель заполняет таблицу на доске смысловыми глаголами в первой форме.
6. Следующий шаг – это пересказ истории учащимися с опорой на глаголы на доске. Это может быть пересказ по цепочке или работа в парах.

7. В конце урока или в начале следующего (или вариант домашнего задания) учитель раздает текст истории с пробелами в ней. Учащиеся заполняют пропуски нужными формами глагола.

Ниже приведены примеры рассказов, которые можно использовать на уроке.

**Story #1** Verb focus: like, dislike, decide, give up, stop, start, want, suggest, agree, look forward to

My friend Helen liked to eat fast food. But she had a problem. She was gaining weight. She decided to go on a diet. Helen stopped eating pizzas and hamburgers, gave up drinking soda and started buying more fruit and vegetables. After a month, she had lost a few pounds. But she wanted to lose more. Her boyfriend suggested joining a gym. Helen disliked exercising, but she agreed to try it. Now she exercises every day and she looks better. Helen's looking forward to losing more weight.

**Story #2** Verb Focus: love, start/stop, remember, forget, try

Andrew **loves** travelling. He **began** travelling when he was a young child. He **remembers** visiting new places every Christmas and summer holiday. In particular, he'll never **forget** visiting Türkiye in 2022. On the day he and his family were going to depart, there was a big snowstorm. His father **tried** to get them to the airport, but the roads were icy. The car **kept** sliding. In the airport parking lot, his father actually hit another car. He **tried** to stop, but he couldn't. Finally, when they got inside the airport, Andrew realized that he had **forgotten** to pack clothes. He **remembered** to bring his passport at least. So after arriving in Ankara, his family had to **stop** to buy some clothes for him. In the end, he had a great trip. He hopes that he never **stops** travelling.

#### Список литературы

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 3.
2. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 5.
3. Чепкова С.П. К вопросу о различении неличных форм глагола в научно-технической литературе // Научные труды Дальрыбвтуза. 2007. № 19. С. 464-468.
4. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С.24.
5. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Mineeva O.A. The Model of promoting professional and communicative foreign language competence of future engineers // Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives". Сер. "Lecture Notes in Networks and Systems". 2020. Vol. 131. Pp. 521-529.

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

**Е. А. Томила**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Т. А. Перова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В современном мире переводчик сталкивается с такой проблемой, как конкуренция машинного перевода. Несмотря на его возрастающую популярность и простоту использования, по ряду причин он не может заменить живого переводчика. В статье рассматриваются преимущества квалифицированного переводчика над машинным переводом, а также качества, которыми он должен обладать.

**Ключевые слова:** перевод, переводчик, бикультурализм, машинный перевод, современные вызовы.

## THE CULTURAL ASPECT OF TRANSLATOR TRAINING

**E. A. Tomilina**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**T. A. Perova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** In today's world, translators face the challenge of the competition of machine translation. Despite its increasing popularity and ease of use, for a number of reasons it cannot replace a live translator. The article describes the advantages of a qualified translator over a machine translation and the qualities that he must possess.

**Keywords:** translation, interpreter, biculturalism, machine translation, current challenges.

Переводчик – это человек, владеющий одним или несколькими иностранными языками для обеспечения межкультурной коммуникации. Для обеспечения межкультурной коммуникации переводчик в наше время должен быть не только билингом, но и «бикультурным».

В переводоведении вопросы, которые начали изучать много веков назад, продолжают привлекать внимание и сегодня. Особенно это касается проблем перевода художественной литературы и религиозных текстов [2]. Однако в современных реалиях возникла новая проблема: технология машинного перевода за последние годы шагнула далеко вперед. С одной стороны, машинный перевод имеет много преимуществ. Главным из них является то, что он в разы быстрее, чем люди, делающие переводы вручную. Но машинный перевод имеет и некоторые ограничения. Во-первых, он может быть довольно неточным и некорректным, что может привести к нечитаемому переводу. Также, машинный перевод не всегда может понять правильный контекст и



перевести его в соответствии с формальными и разговорными фразами. Более того, поскольку машинный перевод использует алгоритмы, он не может обрабатывать нейтральное или особое значение для языка.

В сравнении с машинным переводом, живой переводчик может быть надежным источником для правильного перевода текста. Они могут быть более гибкими, поскольку при переводе учитывают контекст. Машинный перевод обычно не может перевести идиомы, аллюзии, комбинации слов, в результате чего может передать неверное значение текста. Это делает живого переводчика гораздо более предпочтительной опцией для перевода документации или информационных материалов. Наконец, живые переводчики могут понять и учесть культурные и грамматические различия между языками.

Осознание того, что перевод – это не только столкновение языков, но и столкновение культур, подводит нас к понятию культурологического аспекта перевода. Необходимо понимать, что язык – это неотъемлемая часть культуры общества. Ничто иное, как язык, не отражает всех особенностей нации, он отражает человеческое мышление и является важнейшим элементом человеческого общения.

Необходимость культурологического подхода к обучению переводческой деятельности обусловлена взаимосвязью языка, культуры и перевода. Культурологический аспект в переводе включает в качестве составной части профессиональной деятельности бикультурализм переводчиков. Переводчик–билингв отличается от обычного билингва, так как должен учитывать в своей профессиональной деятельности лингвокультурологические аспекты перевода. Поэтому он становится проводником бикультурализма [3]. Культурологический аспект в подготовке переводчиков очень важен, потому что такой переводчик должен понимать различия в разных культурах, чтобы достичь максимально высокого качества перевода и не допустить недоразумений.

Важно учитывать все вышеперечисленное, чтобы понять, какими качествами должен обладать современный переводчик. Кроме профессионального образования в языковой сфере, переводчик должен иметь представление о культурных различиях между двумя странами. Здесь мы приходим к пониманию того, насколько важен культурологический аспект в подготовке переводчиков [1, 4].

Одним из наиболее важных факторов в этой области является культурный аспект, который не только влияет на конкретный лексический пласт языка, но и зачастую определяет его структурные особенности. Если структурные и лексические особенности многих документов, с которыми работают переводчики, являются интернациональными, то устный перевод требует дополнительного внимания к этим культурам в устном общении. Поэтому от дипломированных устных переводчиков требуется довести свои навыки устного перевода до автоматического уровня, учитывающего культуру носителя языка [3].

В заключение хотелось бы отметить, что несмотря на то, что в наше время существует огромное множество видов машинного перевода,

актуальность живого перевода на его фоне только возрастает. Несмотря на высокую скорость, дешевизну и простоту машинного перевода, результат его не будет полностью удовлетворительным в счет упущенных культурных особенностей страны исходного языка. Именно поэтому для компетентного переводчика важно иметь не только специальное, но и культурологическое образование.

#### Список литературы

1. Зимина А.Р. Профессиональные и личные качества современного переводчика // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1022-1023.
2. Сдобников В.В. Переводоведение сегодня: вечные проблемы и новые вызовы // Russian Journal of Linguistics. 2019. Т. 23, № 2. С. 295-327.
3. Умова Е.В. Культурологические аспекты переводческой деятельности: метод. указания по выполнению дополнительного раздела выпускных квалификационных работ бакалавров. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. 21 с.
4. Шапов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 5.

УДК 37.002

### ВЛИЯНИЕ КОМФОРТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**М. А. Харитонов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние комфортного обучения английскому языку на достижение успеха в изучении, а также роль позитивных эмоций в продвижении изучения языка студентами в классе. В данном теоретическом обзоре предпринята попытка раскрыть роль эмоций преподавателей и обучающихся и их влияние на успехи и достижения в изучении языка. Последовательно рассматривается эффективность вердиктов для преподавателей, студентов, разработчиков учебных программ, и будущих исследователей.

**Ключевые слова:** коммуникативный комфорт, эмоции студентов, эмоции преподавателей, языковая успеваемость, языковой успех.

### THE IMPACT OF COMFORTABLE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE EMOTIONAL STATE OF STUDENTS

**M. A. Kharitonova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** This article examines the impact of comfortable English language instruction on learning success and the role of positive emotions in advancing students' language learning in the classroom. This theoretical review attempts to uncover the role of teacher and learner emotions and their impact on language learning success and achievement, the effectiveness of verdicts for teachers, students, curriculum developers and future researchers.

**Keywords:** communicative comfort, students' emotions, teachers' emotions, language achievement, language success.

Эмоции, такие как удовольствие, гнев и печаль, являются врожденными для человека, а это значит, что психологические и социальные действия людей находятся под влиянием эмоций и образование не является исключением. Эмоции находятся в центре языкового образования, и в течение предыдущих десятилетий наблюдался рост внимания к изучению эмоций в преподавании языков [2]. Эмоции могут влиять на обучение в целом, и особенно на изучение языка. Хотя эмоции специфичны, многогранны и сложны для понимания, они важны для усиления влияния на преподавание и изучение языка. Позиция эмоций в языковом образовании была широко известна ученым [1], но она относительно мало рассматривается в методике преподавания иностранного языка [2]. В последнее время в исследовательской литературе все больше внимания уделяется эмоциям в обучении.

Утверждается, что и студенты и преподаватели испытывают огромное количество различных эмоций на протяжении всего процесса обучения.

Эмоции это не только познавательная, но и общественная деятельность, которая возникает у индивидов, встречающихся в общественном контексте, в котором эмоции влияют на образовательный опыт преподавателей и их реакцию на участие в образовании и обучении [1].

Только в течение предыдущих четырех десятилетий изучение эмоций в обучении иностранным языкам концентрировалось в основном на негативных эмоциях, таких как тревога и скука при изучении языка. Несомненно, это состояние изменилось с появлением позитивной психологии (ПП), поскольку исследователи, стимулированные движением ПП заявили, что не все типы эмоций являются негативными, и они попытались повысить эвдемоническое благополучие, поэтому рассмотрение эмоций учеными в области языкового образования было перенесено на положительные эмоции. Запуск ПП в языковом образовании вызвало поддержку целого ряда эмоций, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, и преимущественно функции, которую положительные эмоции могут выполнять в помощи образованию [2, 8-9]. Впоследствии эмоции стали играть центральную роль и в продвижении успешности образования.

Однако место преподавателя в языковом процессе – это нечто большее, поскольку он отвечает за работу с эмоциональным настроением аудитории, за создание конструктивной и комфортной обстановки на занятиях по изучению языка, установление социальных связей между одноклассниками, и, желательно, преподавание с удовольствием и уверенностью [2]. Независимо от гнева и опасений, которые преподаватели иногда испытывают на занятии, для большинства студентов преподавание рассматривается как основа положительных эмоций, они поддерживают их внимательность в изучении языка [1]. Действительно, исследования показали, что, находясь в аудитории, преподаватели испытывают различные эмоции, например, удовольствие, радость, выгорание, превосходство, гнев, разочарование и опасения. Эмоции педагогов могут формировать их восприятие, энтузиазм и взаимодействие с обучающимися; влиять на эффективность преподавания, благополучие и

трудовую активность преподавателей в отношении интеллектуального и мотивационного поощрения, руководства и поддержки, которые приводят к успеху и достижениям обучающихся. Эмоции играют жизненно важную роль в формировании чувства профессионализма, уверенности, успешности и достижений самих преподавателей. Кроме того, существует значительная корреляция между эмоциями педагогов и обучающимися, поскольку последние регулярно осознают и испытывают на себе эмоции преподавателей.

В первую очередь, широко документировано, что эмоции преподавателей влияют на их работу. Эмоции переплетаются с интеллектом педагогов и с манерой преподавания. Признано, что эмоции преподавателя влияют на многочисленные перцептивные аспекты. Например, они могут стимулировать их внимание, память и вдумчивость. Кроме того, другие результаты показали, что эмоции учителя связаны с другими характеристиками, такими как идентичность учителя, беспомощность, индивидуальная и профессиональная жизнь и благополучие [1].

Безусловно, эмоции оказывают значительное влияние на рост карьеры преподавателя. Более того, исследования также доказали, что эмоции преподавателей влияют на обучающихся в классе, отношения между преподавателем и студентом, вовлеченность, стресс и энтузиазм.

Тем не менее, предполагается, что преподаватели хотят должным образом поддерживать коммуникативный комфорт со студентами, в котором диапазон эмоциональных определений ограничен. Считается, что преподаватели с деструктивными эмоциями снижают вероятность того, что обучающиеся будут использовать более высокие интеллектуальные методы обучения. Образовательные пространства, в которых доминируют положительные эмоции, вызывающие комфорт, в большей степени направлены на создание превосходной образовательной атмосферы, которая способствует успеху и развитию обучающихся. Положительные эмоции способствуют развитию таких видов деятельности, как игра, инновационные методики, интереса к исследованию, которые обычно рассматриваются как преимущества в обучении. Когда от напряжения трудно удержаться, положительные эмоции могут даже выполнять функцию предосторожности или защиты, в противовес к негативным проявлениям, таким как языковая тревожность. В этом контексте, удовольствие от иностранного языка, способствует комфорту при получении нового языкового опыта и решении сложных задач.

Существуют свидетельства негативных эмоций, связанных с тестированием и оценкой. Например, разочарование по поводу возможной несправедливости теста с высокими критериями, сомнения преподавателя в собственной профессиональной компетентности, обязательства утешать и успокаивать студентов, которые получили плохую отметку. Действительно, концентрация внимания на том, чтобы помочь студентам получить высокие оценки за тесты, может привести к досадному результату, как изучение студентами только того, что будет в тесте. Сильная ориентация на высоких баллах может вызвать смешанные чувства: удовольствие от того, что студенты

мотивированы на усердную учебу, но негодование от того, что весь курс сводится к подготовке к тестам; удовлетворение от того, что студенты сдали экзамен, и чувство вины за неудачу [5-6]. Неудивительно, что, особенно при оценивании письма, наблюдается значительное разочарование и истощение, связанное с нагрузкой при проверке, выставлением отметок и предоставлением поучительной обратной связи. Аналогичным образом, при оценивании устного ответа преподаватели могут испытывать разочарование из-за необходимости выставлять отметки ученикам, которые свободно говорят, но чья выразительность не соответствует официальным стандартам, закрепленным в критериях оценивания. Кроме этого, преподаватели также испытывают негативные эмоции в результате своей низкой самооценки при взаимодействии со своими студентами. Например, негативные эмоции, включая тревогу, разочарование и чувство вины, иногда замечаются в результате взаимодействия молодыми преподавателями со своими студентами. Преподаватель может вначале испытывать тревогу из-за неожиданных ситуаций, например, когда возникают вопросы от учеников, на которые он не может ответить, или ошибки перед учениками. Тревога может привести, в свою очередь, к разочарованию и чувству вины, когда некоторые ученики теряют интерес и «засыпают» на уроке. Кроме того, некоторые молодые преподаватели испытывают стыд, тревогу и давление из-за более высокого уровня владения английским языком студентами по сравнению с их собственным уровнем владения английским языком, а также дискомфорт по поводу недостаточного участия студентов в занятиях. Такие негативные эмоции в сочетании с тем, что преподаватели держали их в тайне, делают их уязвимыми.

Некоторые преподаватели иностранных языков реагируют на свои эмоции, обращаясь за поддержкой и находя способы решения проблем, которые вызывают негативные эмоции. Для преодоления эмоционального состояния было обнаружено, что молодые преподаватели прилагают различные усилия, чтобы быть признанными, такие как, проецирование профессиональных образов, установление близких отношений с учениками, пытаюсь запомнить их имена и интересы, предложение помощи в их внеклассных мероприятиях и стремятся лучше понять их ожидания [4, 10].

Было установлено, что эти усилия облегчают проблемы, связанные с "неуправляемыми учениками", и поэтому преподаватели осознали необходимость закрепления этих навыков в своей будущей практике. Преподаватели консультируются со своими старшими коллегами и используют ряд стратегий для решения проблем, связанных с низкой базовой компетентностью обучающихся (пассивность, шумность, нежелание сотрудничать, невежливость, отсутствие мотивации и усталость) [7]. Например, они используют игры для вовлечения студентов, стараются установить межличностные отношения, адаптируются к ситуации и поощряют обучающихся студентов. Можно научиться превращать неожиданные ситуации в классе, которые заставляют волноваться, в возможность обучения для

учеников. Также можно научиться чувствовать себя более комфортно с мыслью о том, что учителя тоже учатся и не являются всезнайками.

#### Список литературы

1. Bigelow M. (Re) Considering the role of emotion in language teaching and learning // Mod. Lang. J. 2019. Vol. 103. Pp. 515-516.
2. Gkonou C., Dewaele J.M., King J. Introduction to the emotional rollercoaster of language teaching // Gkonou C., Dewaele J.M., King J. (eds) The Emotional Rollercoaster Of Language Teaching. Bristol: Multilingual Matters, 2020. Pp. 1-12.
3. Richards J.C. Exploring emotions in language teaching // RELC J. 2020. Pp. 1-15.
4. Xie F., Derakhshan A. A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context // Front. Psychol. 2021. No. 12. P. 708490.
5. Данилова Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С.6.
6. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
7. Шапов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020 Т. 8, № 2. С. 5
8. Arkhipova M.V., Guseva L.V., Orlova O.A., Shutova N.V., Zhulina E.V. Encouraging students' creativity in the digital age // Studies in Computational Intelligence. 2019. Vol. 826. Pp. 725-732.
9. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Pleskanyuk T.N., Nikolskaya T.E. Overview of the educational motivation theory: a historical perspective // Digital Economy: Complexity and Variety vs. Rationality. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Pp. 324-331.
10. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanov O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.

УДК 378.147

### ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**С. Е. Цветкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**И. К. Бевзюк**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. Р. Бочкарева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Потапова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Среди множества способов и средств повышения качества языкового образования в начальной школе значимая роль отводится информационно-

коммуникационным технологиям (ИКТ). Целью статьи является исследование дидактического потенциала интернет-сайтов в формировании иноязычных компетенций у младших школьников. В методологии теоретически обоснована целесообразность использования интерактивных интернет-ресурсов на этапе начального языкового образования в школе. Рассмотрены отличительные характеристики образовательного процесса с использованием информационной поддержки на примере исследований педагогов начальных классов. В результатах описаны функции и дидактический потенциал интернет-сайтов, использование которых дополнительно к основному комплексу может обеспечить значительный прогресс в формировании иноязычных компетенций у младших школьников.

**Ключевые слова:** иностранный язык, начальное языковое образование, иноязычные коммуникативные умения, иноязычные компетенции/субкомпетенции, образовательная программа, средства ИКТ, интернет-сайты, дидактические преимущества.

## **DIDACTIC POTENTIAL OF INTERNET SITES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**S. Ye. Tsvetkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**I. K. Bevzuk**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. R. Bochkareva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Potapova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** Among a lot of ways and means to improve the quality of language education in primary school, information and communication technologies (ICT) play a significant role. The purpose of the article is to study the didactic potential of Internet sites in the formation of foreign language competences in younger students. The methodology theoretically substantiates the expediency of using interactive Internet resources at the stage of primary language education at school. The distinctive characteristics of the educational process with the use of information support are considered on the example of primary school teachers' studies. The results describe the functions and didactic potential of Internet sites, the use of which, in addition to the main set, can provide significant progress in the formation of foreign language competences in younger students.

**Keywords:** foreign language, primary language education, foreign language communication skills, foreign language competences/subcompetences, educational program, ICT tools, educational websites, didactic benefits.

**Введение.** Качественное обучение в начальной школе играет значимую роль в языковом образовании, поскольку оно является основой для всего последующего обучения. Совершенствование методов формирования иноязычных компетенций у младших школьников – важная задача. Среди множества способов и средств повышения мотивации младших школьников и качества образовательного процесса значимая роль отводится информационно-коммуникативным технологиям [2, 3].

Целью статьи является исследование дидактического потенциала интернет-сайтов и мобильных приложений в формировании иноязычных

коммуникативных умений у младших школьников, выделение и систематизация эффективных интерактивных средств, которые целесообразно использовать в качестве информационной поддержки к школьным учебникам.

Научно-практический опыт авторов данного исследования включил:

- апробацию и экспертный анализ учебных комплектов (М. З. Биболетова [4], И. Н. Верещагина [6] и др.) с позиции использования рациональных образовательных подходов и способов формирования иноязычных компетенций у детей начальных классов;

- активное введение игровых приемов, различных видов наглядности и технических средств в обучение;

- исследование дидактических функций и целесообразности интерактивных онлайн ресурсов в качестве дополнения к основному учебному комплекту.

Методологию исследования составили работы отечественных методистов в области обучения языку на ранних этапах образования (М.З. Биболетова [4], И.Н. Верещагина [6], Н.С. Пронина [12, 16], Е.Г. Коваленко [9], А.Н. Шамо́в [16] и др.).

Изучение иностранного языка вносит определенный вклад в гуманитарное и полноценное развитие личности. У ребенка появляется интерес к новому языку, общению и взаимодействию на нем. Ребенок знакомится с культурой народа – носителя изучаемого языка с опорой на культуру родной страны. Развиваются когнитивные способности и формируются умения самостоятельного решения элементарных задач общения в рамках определенного набора сфер и ситуаций.

Методическим обоснованием к рациональному отбору и использованию интерактивных средств обучения английскому языку являются задачи, зафиксированные в образовательной программе с учетом развивающего потенциала английского языка. Основными задачами являются формирование элементарных иноязычных знаний и навыков /языковой компетенции; умений речевой деятельности /речевой компетенции, а также социокультурной осведомленности младших школьников [11]. Как отмечают А.Н. Шамо́в, Н.С. Пронина на уроках в начальной школе «учитель целенаправленно развивает способности самостоятельного решения элементарных коммуникативных задач на языке, навыков и умений межличностного общения» [16, с. 6].

Рациональный отбор интерактивных средств обучения языку основан также на учете принципов формирования лексических навыков, таких как: системность; постановка правильного /корректного произношения; введение и заучивание слов в контексте; целесообразное распределение дидактического материала; доступность языковой информации и её объем, который соответствует возрасту. Также в изучении лексики большую роль играет визуальное и аудио сопровождение.

В процессе обучения школьников начального звена следует особо подчеркнуть роль мотивационного фактора. Для развития и поддержания



положительной мотивации младшего школьника можно создавать проблемно-поисковые ситуации, использовать интеллектуальные игры и приобщать семью ученика к его школьному обучению.

Мощным инструментом формирования мотивации и средством совершенствования обучения младших школьников являются средства ИКТ.

Современное общество неразрывно связано с информацией. Компьютерные технологии окружают человека в любой жизненной сфере. Образовательная среда не стала исключением, информатизация повлияла на весь процесс школьного обучения. Информационные технологии используются учителями для более наглядного и интересного преподнесения материала. Во многом это способствует росту успеваемости и лучшему усвоению теоретической и практической информации учениками. Но также ИКТ способствуют и развитию самого учителя. Они побуждают педагогов осваивать новые образовательные ресурсы, значительно оптимизирующие процесс обучения и саморазвития.

В образовательном процессе выделяются следующие виды ИКТ (по А.А. Андрееву): обучающие компьютерные программы, мультимедийные курсы, интеллектуальные и обучающие экспертные системы, средства телекоммуникации [15, с. 155], а также электронные библиотеки и издательские системы. Причем для успешного обучения иностранному языку лучше сочетать несколько интернет-ресурсов.

Условием успешной продуктивной практической деятельности современного учителя является осознание необходимости, целесообразности и полезности использования средств ИКТ для прогрессивного развития образовательного процесса. Как подчеркивается в работе Г.А. Иргалиевой «уровень квалификации преподавательских кадров, их стремление и готовность использовать современные технологии в учебной деятельности являются важными в процессе поднятия образования на уровень потребностей современного общества» [8, с. 91]. На сегодняшний день в традиционное школьное обучение введено компьютерное обучение.

Применению ИКТ в формировании иноязычных навыков и умений на всех уровнях преподавания и в начальной школе, в частности, посвящены многие работы педагогов и методистов (Ю.М. Борщевская [5], Г.А. Иргалиева [8], О.А. Минеева, М.С. Ляшенко [10], Л.А. Цветкова [13], С.Е. Цветкова [14-15], J. Higgins, M. Fuchs, M. Bonner и др.).

Проанализировав работы зарубежных и отечественных авторов, можно прийти к выводу, что «большинство информационно-коммуникативных технологий были разработаны не только для образовательной сферы, но их применение вызывает большие изменения в организации всего учебного процесса» [15, с. 154].

Как отмечает Е. В. Горячева, компьютерное обучение школьников «позволяет частично снизить эмоциональную напряженность и оживить учебный процесс; мультимедиа-учебники и интернет-сайты направлены

на автоматизацию основных этапов обучения, то есть захватывают весь учебный процесс от изложения материала до контроля знаний» [7, с. 53].

Одним из важных преимуществ занятий в компьютерном классе является индивидуализация учебного процесса. Техничко-дидактические свойства компьютерной программы обеспечивают опосредованное управление деятельностью учеников, создают условия усвоения материала в контексте самостоятельного решения речевых и языковых задач. При этом необходимо, чтобы обучающиеся понимали цель своей деятельности, могли придать ей личностный смысл.

Подготовка уроков с использованием ИКТ требует очень тщательного продумывания «последовательности технологических операций» [1], а также «форм и способов подачи информации на большом экране» [1]. При этом необходимо учитывать, что «организация учебного процесса в начальной школе должна способствовать активизации познавательной сферы, успешному усвоению учебного материала и гармоничному развитию ребенка» [7, с. 154]. Например, «создание компьютерных презентаций способствует развитию эстетической, коммуникативной, ценностно-смысловой, общекультурной и информационной компетенций» [7, с. 154].

Изучение научного опыта педагогов на этапе начального обучения показало, что вопросы использования онлайн ресурсов в формировании иноязычных компетенций младших школьников являются актуальными в языковом образовании.

На сегодняшний день существует множество интернет-ресурсов для онлайн обучения английскому языку, предоставляющих информацию в форме учебно-ролевой игры. Помимо развлекательной функции, помогающей снять напряжение и расширяющей возможности тренировки учебного материала, они выполняют обучающую, мотивационно-побудительную, ориентирующую и компенсаторную функции.

Далее перейдем к описанию целесообразности использования дидактических материалов интернет-сайтов в дополнении к основному комплексу по английскому языку в начальной школе.

Интересным для младших школьников окажется сайт [www.lingualeo.ru](http://www.lingualeo.ru) [19]. На этом сайте обучение проходит в форме, напоминающей онлайн-игру. Это позволяет избежать скучного и монотонного изучения языка. Данная платформа удобна тем, что заниматься можно на любом устройстве. Программы обучения платные, однако для ознакомления есть бесплатный пробный период. Персональный план обучения, грамматические тренировки, подборка материалов по интересам – все это поможет не только заинтересовать и замотивировать детей, но и помочь им быстро и качественно изучать иностранные языки. Для получения первого результата ученику необходимо выбрать язык, пройти тест на определения уровня знания языка и начать обучение с предоставляемой темы. Платформа позволяет изучать множество самых востребованных языков мира.

На сайте [www.study.ru](http://www.study.ru) [20] учащиеся могут найти большое количество онлайн-уроков, видеоуроков. Чтобы сэкономить время, они могут взять экспресс-урок английского языка, а также существует разговорный клуб. Сайт дает возможность как самостоятельно изучать язык, так и заниматься с репетиторами. Для удобства посетителей есть несколько разделов: “Уроки онлайн”, “Репетиторы”, “Школы”, “База знаний”. Первый и последний предназначены для бесплатного и индивидуального изучения тем. В разделе “Уроки онлайн” посетителю предлагают выбрать один из уровней знания английского языка: A1, A2, B1, B2. Каждый из этих разделов включает в себя теоретическую и практическую части. Темы в данном разделе можно изучать в любом порядке, и нет ограничений по времени. Материал структурирован, отлично оформлен и понятен для учеников.

Далее важно отметить раздел “База знаний”, поскольку в нем в свободном доступе представлены материалы тем, справочники, разговорники, статьи, тесты на разные темы для более интересного и качественного изучения английского языка. Этот раздел будет полезен не только ученикам в процессе обучения, но и педагогам для более доступного объяснения тем обучающимся.

Таким образом, данная платформа позволяет грамотно и поэтапно изучать материал школьникам с разным уровнем иностранного языка. Она способствует преодолению «страха ошибок» в изучении языка, вызывает интерес у ребят, а также дает множество возможностей не только для тренировки навыков, но и для просмотра и устранения своих ошибок в процессе учения.

Веб-сайт <https://abc-english-grammar.com> [17] предоставляет уроки английского языка для учащихся любого уровня. Сайт включает в себя большое количество разделов с бесплатными материалами для самостоятельного изучения языка. Книги, пособия, аудио и видеоматериалы, рефераты, фильмы, мультики и многое другое позволяют изучать английский язык детям разных возрастов и разных уровней знаний. Также платформа полезна и для педагогов, так как включает множество статей и справочников с заданиями для повторения и закрепления определенных тем.

Платформа <https://lim-english.com/> [18] включает простой и понятный алгоритм упражнений, увлекательные уроки с преподавателями, а также систему баллов и отслеживание прогресса для более качественного и быстрого получения результатов. Процесс обучения заключается в выполнении упражнений на отработку таких важных навыков, как говорение, понимание на слух и письмо. Умная программа оценивает ответы и предлагает выполнить работу над ошибками. Сайт включает в себя не только полные курсы, но и сжатые для тех, кому срочно необходимо изучить определенные темы. Ученикам будет интересно заниматься на платформе, так как весь материал представлен наглядно, тексты доступные, незаурядные и с юмором. Все аудио- и видеоматериалы озвучены носителями языка, поэтому проблемы с произношением после прохождения курса не будет.

**Выводы.** В статье решена важная проблема языкового образования младших школьников: формирование иноязычных коммуникативных умений и навыков посредством применения ИКТ, а именно, обучающих интернет-сайтов. Использование ИКТ в учебном процессе усиливает образовательные эффекты, помогает осуществлять дифференцированный подход к обучающимся и организовывать коллектив в ходе занятия. Онлайн-ресурсы как одно из средств ИКТ позволяют школьникам улучшить навыки поиска информации, аудирования, чтения, устной речи и письма, обогатить словарный запас, объективно оценить свои знания и познакомиться с культурой народа, живущего в странах изучаемого языка. Таким образом, ресурсы обучающих интернет-сайтов должны стать важной составляющей учебно-методического комплекса в обучении иностранному языку младших школьников.

#### Список литературы

1. Артемьева Е. М. Формирование познавательного интереса учащихся средствами ИКТ при изучении темы «Письмо и его типы» (по программе «Перспективная начальная школа»): выпускная квалификационная работа. Омск: Омский гос. пед. универ., 2011. 99 с.
2. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 56-59.
3. Архипова М.В., Жерновая О.Р., Шутова Н.В., Мешкова Г.А. Особенности использования Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 4.
4. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Enjoy English: Students book. Изд-во: Титул, 2014. 128 с.
5. Борщевская Ю. М. Интернет-сайты как источник материала для самостоятельной работы студентов неязыкового вуза // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. С. 41-45.
6. Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. English: Student's book, part II. Изд-во: Эксмодетство, 2021. 272 с.
7. Горячева Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе // Актуальные проблемы внедрения ФГОС при обучении математики в основной школе: материалы регион. науч.-практ. конф. Пермь: Пермск. гос. гуман.-пед. универ, 2019. С. 52-54.
8. Иргалиева Г.А. Использование ИКТ на уроках в начальной школе // Наука и образование сегодня. 2017. № 12 (23). С. 91-94.
9. Коваленко Е.Г., Зароева А.А. Методические основы формирования мотивации при обучении русскому и английскому языкам в начальной школе // Наука. Исследования. Практика: сб. избр. статей по материалам Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 2020. С. 42-44.
10. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Интеграция интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку // Образовательные ресурсы и технологии, 2022. № 1(38). С. 14-22.
11. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык / Информация министерства образования и науки Российской Федерации. URL: [https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal\\_08\\_4\\_33.pdf](https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf) (дата обращения: 2.03.2023).
12. Пронина Н.С., Молчанова Ю.А. Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 239-242.

13. Цветкова Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2002. 16 с.
14. Цветкова С.Е., Малышева Е.Ю. Организация контактной самостоятельной работы магистрантов в условиях информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 280-284.
15. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 152-164.
16. Шамов А.Н., Пронина Н.С. Методика преподавания иностранных языков в начальной школе и в детском дошкольном учреждении: учебное пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2021. 105 с.
17. URL: <https://abc-english-grammar.com> (дата обращения: 02.03.2023).
18. URL: <https://lim-english.com/> (дата обращения: 02.03.2023).
19. URL: [www.lingualeo.ru](http://www.lingualeo.ru) (дата обращения: 02.03.2023).
20. URL: [www.study.ru](http://www.study.ru) (дата обращения: 02.03.2023).

УДК 378.147

## **ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**С. Е. Цветкова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**М. Р. Бочкарева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**А. С. Потапова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью применения средств ИКТ с целью интенсификации овладения умениями и навыками профессионального чтения на английском языке на неязыковом факультете вуза.

Целью статьи является описание средств ИКТ и целесообразности их применения в формировании иноязычных коммуникативных умений в сфере профессионального общения у студентов неязыкового факультета.

В статье рассмотрена система средств ИКТ и способов их комплексного и поэтапного использования, обуславливающих эффективное развитие умений и навыков работы с актуальной англоязычной информацией, имеющей значимость для будущей трудовой деятельности, в контексте профессионального коммуникативного взаимодействия.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, неязыковой факультет, чтение и понимание профессионально ориентированного текста, применение средств ИКТ, языковые умения и навыки в профессиональной сфере.

# APPLICATION OF THE SYSTEM OF ICT TOOLS IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED READING TO STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC FACULTY

**S. E. Tsvetkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**M. R. Bochkareva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**A. S. Potapova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The relevance of the study is due to the need to use ICT tools in order to intensify the mastery of the skills and abilities of professional reading in English at the non-linguistic faculty of the university.

The purpose of the article is to describe the means of ICT and the expediency of their use in the formation of foreign language communicative skills in the field of professional communication among students of a non-linguistic faculty.

The article considers the system of ICT tools and methods of their integrated and phased use, which determine the effective development of skills and abilities to work with relevant English-language information that is significant for future work, in the context of professional communicative interaction.

**Keywords:** foreign language education, non-linguistic faculty, reading and understanding professionally-oriented text, the application of ICT tools, language skills in the professional field.

**Введение.** Современные условия жизни способствуют достаточно активному развитию сферы образования. Необходимость инновационного образования вызвана, в первую очередь, переходом к информационному обществу и, как следствие, новыми высокими требованиями к интеллектуальным параметрам студентов. Это касается не только как такового усовершенствования компьютерной техники, но и самой технологии и способов преподнесения материала педагогами.

Зачастую студенты неязыковых профилей пренебрегают изучением иностранных языков несмотря на то, что умение работать с иностранными источниками позволяет расширить кругозор знаний в сфере своей будущей профессии. На данный момент существует множество международных электронных журналов или сервисов, которые публикуются на иностранном языке. Именно поэтому будущим выпускникам необходимо развивать компетенции в данном направлении.

В настоящее время преподавателям иностранного языка необходимо внедрять новейшие технологии для того, чтобы не только «идти в ногу» со временем, но и для повышения эффективности обучения студентов. Именно комплексное внедрение средств ИКТ в процесс иноязычной подготовки позволяет обучающимся разных курсов и образовательных уровней понимать и применять усвоенный на занятиях языковой материал на практике.

Цель статьи заключается в рассмотрении системы средств образовательных ИКТ, применяемых в обучении иностранному языку

в профессиональной сфере, направленных на оптимизацию овладения профессиональной лексикой; умениями осуществлять поиск и оперировать англоязычной информацией в сфере профессиональной коммуникации.

Овладение иностранным языком для специальных целей уже с 80-х годов прошлого столетия является приоритетным направлением в языковом образовании студентов как высших, так и средних специальных учебных заведений (Ю.Н. Карпова, О.Г. Красикова, И.В. Петровна, Н.Л. Уварова, D.M. Brinton, S.D. Krashen и пр.).

Применение средств ИКТ в обучении иностранному языку и иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, в частности, стало предметом многих исследований как отечественных, так и зарубежных педагогов (М.В. Архипова [1], М.С. Ляшенко [3], О.А. Минеева, М.В. Даричева [4], Н.А. Скурихин [5], С.Е. Цветкова, И.А. Малинина [6], K. Evelin, J. Higgins, V. Oliver, S. Papert, T. Russel и пр.).

Н. А. Скурихин рассматривает потенциал дидактических функций цифрового блокнота «Onenote» [5] в обучении иноязычной лексике. Автор отмечает, что преимуществом применения данной технологии является ее гибкость и полифункциональность [5]. Также Н. А. Скурихин указывает на перспективу использования данного способа, которая заключается «...в разработке многозадачной лексикографической платформы для исследовательских и учебных целей на материале любого языка» [5, с. 196].

С. Е. Цветкова, И. А. Малинина отмечают многообразие функций интернет-ресурсов web 2.0 в изучении английского языка. Данные ресурсы применяются для аудирования, написания диктанта, тренировки лексических единиц и орфографии [7, с. 107]. С. Е. Цветкова, И. А. Малинина говорят о том, что применение интернет-ресурсов второго поколения позволяет обновить методы и приёмы работы с иноязычной информацией в режиме on-line благодаря своей доступности и возможности осуществления опосредованного контроля [7, с. 106].

М. С. Ляшенко, исследуя функции вики-сервисов в обучении студентов-дизайнеров ИЯ и ссылаясь на работы зарубежных авторов, отмечает, что технология вики-сайта предоставляет участникам возможность загружать и выгружать информацию, получать легкий доступ к материалам, совместно выполнять проекты» [3, с. 151].

Обзор научных публикаций и имеющийся опыт применения ИКТ на дисциплине «Практика перевода ...» позволил авторам выделить комплекс средств, целесообразных к использованию, повышающих мотивацию к изучению дисциплины, оптимизирующих формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции на неязыковом факультете педагогического вуза.

На этапе ознакомления с профессионально ориентированным контекстом, при введении и восприятии новых профессиональных слов и терминов наиболее целесообразно обратиться к *электронному словарю Мультитран*.

Традиционно методические рекомендации предлагают мини-словарь новых понятий, направленный на снятие языковых проблем перед чтением или прослушиванием. Более эффективным приемом, который доминирует в беспереvodных аутентичных пособиях, является выделение ключевых новых понятий и терминов непосредственно в профессиональном контексте.

Языковой материал усваивается более продуктивно, если обучающиеся самостоятельно определяют значение выделенных слов и составляют мини-словарь по изучаемой микро-теме. При этом использование специализированного электронного словаря «Мультитран» позволяет правильно подобрать переводные эквиваленты профессионализмов и терминов на родном языке, соответственно их функционированию в конкретном микроконтексте.

*Электронный переводчик* (google-translate) может быть эффективно использован на текстовом этапе одновременно в нескольких функциях.

Использование функции озвучивания текста на английском языке позволяет прослушать интонацию предложения, воспринять произношение сложных слов и терминов одновременно с процессом их визуального восприятия с экрана компьютера. Сочетание визуального и слухового восприятия в значительной степени способствует развитию техники чтения вслух, включая корректное произношение слов, правильную интонацию и оптимальную скорость иноязычной речи.

Такие навыки особенно важны в условиях совместной аудиторной работы с текстом по специальности (вопросная беседа по содержанию прочитанного; компьютерная презентация).

Функция электронного перевода позволяет сопоставлять переводные эквиваленты целых предложений, отдельных фраз и словосочетаний на английском и русском языках. Перевод в этом случае – не есть задача обучения или цель коммуникации. Переводной метод применяется для ликвидации затруднений, возникающих при восприятии основного и детального содержания; как способ полного понимания профессионально-направленного англоязычного текста.

Функции электронного переводчика позволяют выполнять различные тренировочные рецептивные речевые действия. Например, последовательное визуальное восприятие предложения на английском языке и одновременное прослушивание его переводного эквивалента на родном. И наоборот, визуальное восприятие на родном языке с одновременным прослушиванием английского перевода.

Электронный перевод, хотя и не вполне точный и совершенный, позволяет снять языковые трудности, как причину отдельного недопонимания смысла. Показателем полноты понимания является то, что в том случае, когда задачей обучения является именно создание адекватного профессионально ориентированного контекста на родном языке (т.е. профессиональный перевод в полном смысле), обучающиеся успешно редактируют отдельные фрагменты электронного перевода.



Полное и точное понимание характеризуется способностью воспринимать основные понятия и смыслы; логическую последовательность текста; оперировать основной и второстепенной информацией; выделять причинно-следственные связи. Для тренировки, самоконтроля в формировании подобных навыков эффективно применение *электронных тестов системы Moodle*.

Виды, функции и преимущества компьютерных тестов в формировании профессиональных, в частности, иноязычных коммуникативных умений рассмотрены в работах М. В. Даричевой, О. А. Минеевой [4], Ж.В. Смирновой, О.Г. Красиковой [6], С.Е. Цветковой, Е. М. Малышевой [8] и многих других. В описании процесса иноязычной подготовки в условиях смешанного обучения С. Е. Цветкова выделяет следующие виды тестовых заданий в рамках ЭУМК для обучения лексике и чтению:

- подбор переводных английских эквивалентов к словам и фразам на русском языке; а также определений /дефиниций для понятий, данных на английском языке;
- установление соответствия данных утверждений содержанию текста; правильной последовательности предложений;
- выбор правильного ответа из нескольких данных; совмещение частей предложений [8].

На основании обзора результатов публикаций и опыта смешанного обучения авторы статьи выделяют преимущества отдельных видов компьютерных тестов в формировании навыков профессионального чтения.

Для проверки в понимании смысловых взаимосвязей высказывания эффективно применение теста на совмещение частей предложения. Концовка /вторая половина каждого предложения содержит ответ на поставленный вопрос, в то время как начало составляет /образует значимую часть вопроса. Таким образом тест, предполагающий выбор второй половины предложения из множества возможных, является альтернативой задания с развернутой формой ответа на вопрос, используемого, как правило, в контексте устной вопросной беседы (рисунок 1).

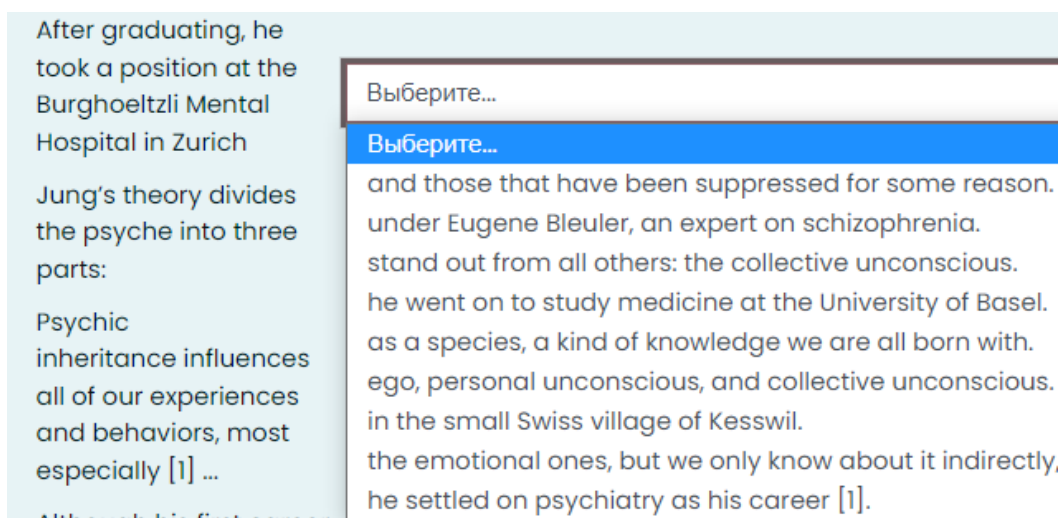


Рисунок 1 – Тест на совмещение частей предложения

Если, отвечая на вопрос в устной беседе, студенты проговаривают речевой материал на уровне репродуктивной речи, то выбирая верный ответ из множества возможных, они неоднократно просматривают, анализируют и непроизвольно запоминают ответы. Таким образом, рецептивная речевая деятельность в процессе выполнения теста постепенно выводит понимание контекста на уровень продуктивной речи.

Тестовое задание на совмещение основных понятий /терминов и их дефиниций также эффективно в формировании навыков профессионального чтения. Это одновременно проверка усвоения англоязычных слов-терминов и понимания /осмысления их значений /дефиниций, раскрытых в контексте.

Тестовое задание на установление последовательности предложений (с формой ответа «перетаскивание в текст») обеспечивает самоконтроль и формирует навыки отслеживания логики высказывания; умения логично и последовательно структурировать доклад или сообщение по какой-либо теме (рисунок 2).

Вопрос 1  
Пока нет ответа  
Балл: 1,00  
Отметить вопрос  
Редактировать вопрос

Put the Facebook messages in order.

Hi Ben! No news from you for ages.

Lily! Great to hear from you.

It's from 3rd to 7th May [8],

It depends on the day.

Great. I'm going to book [8]...

OK. Why don't you...

Fantastic. I can't wait! [8]

Рисунок 2 – Задание на установление правильной последовательности фраз

**Выводы.** В статье рассмотрена актуальная задача профессионально-направленного обучения иностранному языку: дано описание системы средств образовательных ИКТ, применение которых целесообразно для совершенствования обучения профессиональному чтению на неязыковых факультетах вуза. Поэтапное и комплексное использование системы средств ИКТ позволяет стимулировать учебную мотивацию, создать единую учебную среду для продуктивной иноязычной деятельности, повысить эффективность обучения английскому языку в сфере профессионального общения студентов неязыковых направлений и профилей подготовки.

### Список литературы

1. Архипова М.В., Жерновая О.Р., Шутова Н.В., Мешкова Г.А. Особенности использования Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т.9, № 4.
2. Коваленко П.И. Английский язык для психологов. Ростов н/Д: «Феникс», 2000. 352 с. (Учебники и учебные пособия).
3. Ляшенко М.С., Родионова М.С. Обучение английскому языку студентов-дизайнеров с использованием технологии «вики-сайта» в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1 (55). С. 103-108.
4. Минеева О.А., Даричева М.В. Организация тестирования в системе Moodle при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № (13). С. 81-86.
5. Скурихин Н. А. Использование онлайн лексикографических ресурсов в методике преподавания иностранного языка // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. С. 192-196.
6. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. № 3 (24). С. 9.
7. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 56-3. С.183-191.
8. Цветкова С.Е., Малышева Е.Ю. Формирование иноязычных коммуникативных умений студентов бакалавриата в условиях дистанционного взаимодействия // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 69-79.
9. Latham-Koenig Ch., Oxenden C., Seligson P. English File: Student's book, pre-Intermediate, third edition. Oxford: University Press. 2012. 167 p.

УДК 372.881.111.1

## НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ГРАФЕМ И ИЕРОГЛИФОВ

**Т. Г. Чарчоглян**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**С. К. Акопян**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Статья посвящена описанию мнемонических приемов запоминания китайских лексических единиц. Современные лингвисты выделяют 2 вида мнемотехник: используемые на этапе запоминания графем; используемые на этапе запоминания иероглифов. Кроме того, в статье раскрываются преимущества и недостатки мнемотехник при обучении китайскому языку, оказывающие влияние на эффективность усвоения иероглифической письменности.

**Ключевые слова:** китайский язык, обучение китайской письменности, мнемотехника, эффективные методы запоминания.

# THE MOST EFFECTIVE MNEMONIC TECHNIQUES FOR MEMORIZING CHINESE GRAPHEMES AND CHARACTERS

**T. G. Charchoglyan**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**S. K. Akopian**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article is devoted to the description of mnemonic techniques for memorizing Chinese lexical units. Modern linguists distinguish 2 types of mnemonics: used at the stage of memorizing graphemes; used at the stage of memorizing characters. In addition, the article reveals the advantages and disadvantages of mnemonics in teaching Chinese, which affect the efficiency of mastering the curriculum.

**Keywords:** the Chinese language, teaching Chinese writing, mnemonics, effective memorization methods.

Мнемоника – это совокупность специальных техник, которые облегчают запоминание необходимой информации путем образования ассоциативных связей. Запоминание происходит с помощью замены абстрактных понятий, слишком сложных для хранения в памяти, на образы, подкрепляемые органами чувств, а главное – с помощью создания связей между этими образами [4, с. 19].

Китайский язык является уникальным, соответственно, педагогам следует применять особые мнемонические приемы запоминания новой лексики [2, 6]. Изучением мнемотехник по обучению китайскому письму занимались как отечественные, так и китайские методисты. На основе их исследований все мнемонические техники можно классифицировать на следующие виды: мнемотехники, используемые на этапе запоминания графем; мнемотехники, используемые на этапе запоминания иероглифов.

*Мнемотехники, используемые на этапе запоминания графем* могут быть основаны на историческом происхождении графем либо на методе ассоциаций. Используя метод, основанный на историческом происхождении графем, педагоги предлагают обучающимся провести параллели между радикалом и объектом, который он обозначает. Достоинствами метода, опирающегося на историческое происхождение графем являются: наглядность, эффективность и занимательность. Также плюсом является то, что ученики могут дополнительно получить информацию об истории Китая, менталитете и культуре данной страны, ведь первоначальные варианты графем отражают быт и сознание людей того времени. В некоторых случаях обучающиеся могут использовать данный метод самостоятельно, например, в случаях с графемами 山 («гора»), 鸟 («птица»), 木 («дерево»). Данные детерминативы практически не видоизменились в процессе эволюции китайского письма, соответственно, у большинства учащихся не возникнет проблем с их идентификацией и запоминанием.

Однако стоит отметить, что данный метод работает не со всеми графемами. На протяжении нескольких десятков столетий многие из них упростились, именно поэтому иногда учитель должен помогать ученикам

находить сходства между современными графемами и их традиционными вариантами.

В случаях с видоизменёнными детерминативами учителя могут использовать следующий эффективный метод запоминания графем – искусственные ассоциации. Данная методика активно используется в книге тайваньского автора ШаоЛань Сюэ “Chineasy” [6], в которой проводятся параллели между графемами и красочными иллюстрациями. В процессе обучения учителя используют различные мнемонические ассоциации на основе методов картинок и визуализации, выделяя радикалы и иероглифы по типу единой тематической группы, а также визуальный материал. Достоинствами данного метода являются: эффективность, наглядность, доступность, а также высокая скорость изучения новой лексики.

*Мнемотехники, используемые на этапе запоминания иероглифов* могут быть основаны на этимологическом анализе иероглифа либо намнемонических историях. Большинство китайских иероглифов являются **фоноидеограммами**, то есть, состоят из 2-х частей: ключа (графемы, определяющей принадлежность иероглифа к какому-либо классу предметов) и фонетического показателя (радикала, передающего точное или приблизительное чтение иероглифа). Исходя из этого очевидно, что знание графем помогает как при запоминании иероглифов, так и при определении их значения и прочитывании.

Рассмотрим первую группу мнемотехник, основанную на этимологическом анализе слова. Как известно, многие китайские иероглифы имеют свою встроенную мнемонику и логику построения. Выучив графемы благодаря вышеописанным методам, ученики могут без особых проблем запомнить иероглифы, содержащие их. Для примера возьмем графему 女 («женщина»), входящую в состав многих современных слов. Как правило, во всех фоноидеограммах, содержащих данный радикал, «женщина» выступает в роли «ключа», то есть, определяет примерное значение иероглифа. Данная графема в основном входит в состав слов, связанных с брачными узлами или родством, например, 婚 («свадьба»), 嫁 («замужество»), 姐 («старшая сестра»), 婆 («свекровь») и так далее. Если «женщина» находится под «крышей» (宀), то иероглиф приобретает значение «спокойный, умиротворенный», если вместе стоят «женщина» и «ребенок» (好), то иероглиф приобретает значение «хорошо».

Таким образом, проанализировав некоторое количество иероглифов, мы пришли к выводу, что графема «женщина» связана с понятиями «спокойствие», «брак», «семья». Иными словами, зная данную графему, ученики могут догадаться о примерном значении иероглифа. Такая внутренняя мнемоника китайского языка облегчает процесс запоминания и позволяет экономить силы на создание искусственных мнемонических ассоциаций [3].

Однако стоит отметить, что проследить этимологию китайских иероглифов, как и графем, не всегда возможно. В подобных случаях учителям нужно использовать следующий эффективный метод запоминания лексики – мнемонические истории.

С помощью мнемонических историй можно быстро запомнить любую информацию. Данный метод описывают не только отечественные, но и зарубежные ученые, к примеру, китайский лингвист Ли Веймин. Он мотивирует учеников к составлению собственных ассоциаций касательно структуры иероглифа, используя воображение и творческие навыки. Например, описание структуры иероглифа 愉 («наслаждаться, веселиться») может выглядеть следующим образом: один (一) человек (人) с ножом (刀) собирается на луну (月) и чувствует себя (心) счастливым [1, с. 9].

Таким образом, мы рассмотрели мнемонические методы и приемы запоминания китайских графем и иероглифов и выяснили, что они имеют ряд существенных достоинств: упрощение учебного процесса, повышение мотивации в классе, введение лингвострановедческого аспекта языка, быстрое усвоение новой информации, развитие логики, мышления, воображения и так далее. Применение мнемотехник в условиях современной системы образования предоставляется вполне возможным, соответственно, стоит активно внедрять данные приемы в учебный процесс.

#### Список литературы

1. Аликберова А.Р. Китайская иероглифика: формы и методы запоминания // Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI в. Казань: Издательство Академии наук РТ., 2017. С. 4-12.
2. Зинина А.М., Чарчоглян Т.Г. Использование загадок на уроках иностранного языка как фактор формирования вторичной языковой личности // Казанская наука. 2020. № 12. С. 154-156.
3. Катышев П.А., Мартемьянов Е.А. Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики // Вестник КемГУ. 2015. №4-3 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemotekhnicheskie-priemy-v-izuchenii-kitayskoy-ieroglifiki> (дата обращения: 07.01.2023).
4. Козаренко А.В. Учебник мнемоники. Система запоминания Джордано. М., 2007. 115 с.
5. Сюэ Шаолань. Chineasy. Китайский – легко! М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 192 с.
6. Чарчоглян Т.Г., Акопян С.К., Абдрахманова А.Р. Целесообразность использования метода мнемотехники для обучения иероглифике китайского языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Нижний Новгород, 2022. С. 366-369.

УДК 378

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**О. А. Чистогорова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**В. В. Ногинова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье актуализируется необходимость изучения иностранных языков в современном мире. Одним из эффективных средств обучения является газетно-

публицистический текст. Описаны лексические и грамматические особенности аутентичного текста, выделены критерии подбора текстов газетно-публицистического стиля, их потенциал при обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** аутентичный текст, публицистический стиль, информативность, лексико-грамматическая характеристика.

## FEATURES OF THE USE OF AUTHENTIC NEWSPAPER ARTICLES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**O. A. Chistogradova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**V. V. Noginova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article actualizes the need to study foreign languages in the modern world. One of the effective means of teaching is a newspaper article. The lexical and grammatical features of the authentic text are described, the criteria for the selection of the articles, their potential for teaching foreign languages are highlighted.

**Keywords:** authentic article, journalistic style, informative value, lexical and grammatical characteristics.

Современные процессы глобализации и интеграции вносят коррективы во все сферы жизни человека. Стираются границы между странами, культурами, этносами, появляется поликультурное мировое общество, которое предъявляет новые требования и стандарты его представителям. В современном социуме специалист должен обладать расширенным набором профессиональных компетенций, быть гибким и мобильным, быстро учиться, адекватно реагировать на изменения и адаптироваться к ним. Обществу необходим человек «нового формата»: поликультурная личность, способная гармонично существовать в условиях глобализации, развиваться, реализовываться, коммуницировать. В данных условиях актуализируется изучение иностранных языков, как необходимость, обусловленная увеличением миграционных потоков, активного экспорта и импорта различных услуг, развитие мирового рынка труда. Владение знанием иностранного языка в наши дни – это, прежде всего, одно из условий профессиональной компетенции специалистов [3-4, 7-8].

Большинство современных средств коммуникации и общения ориентированы на людей, владеющих иностранным языком, даже в повседневной жизни каждый сталкивается с интернет-ресурсом, инструкцией к товару, фильмом, статьей, рекламой и т.д. на иностранном языке. Нередко это вызывает сложности и является препятствием к правильному истолкованию. Поэтому изучение иностранного языка считается одной из приоритетных задач в современном обществе и системе образования [2, с. 5].

Одним из эффективных средств повышения уровня владения иностранным языком является работа с аутентичным публицистическим текстом. Интегрирование публицистических материалов в учебный процесс

представляет собой необходимым компонентом, который обусловлен познавательной и воспитательной направленностью процесса обучения [6]. Анализ публицистического текста способствует развитию логического и критического мышления обучающихся, обогащает вокабуляр, знакомит с актуальной информацией, а также расширяет уровень знаний о культурной, социальной, политической сторонах жизни стран изучаемого языка. Рассмотрим подробнее преимущества использования аутентичного публицистического текста при обучении иностранному языку.

Такой материал отличается лексической разнородностью, как правило авторами используются всевозможные термины, сокращения и аббревиатуры, с которыми редко можно столкнуться в художественном или адаптированном тексте. Широко распространены в публицистических текстах фразеологизмы, интернационализмы, неологизмы, диалектные выражения, жаргонизмы, т.е. сочетание стандартных и экспрессивных средств языка. Это делает речь автора наиболее приближенной к реальной, повседневной и является ярким примером естественного использования языка.

С точки зрения грамматики, для публицистического стиля характерно употребление инверсионного порядка слов, своеобразие в использовании времен и залогов, особые формы введения прямой речи, обилие цитат, герундий вместо предложных оборотов и т.д. Использование настоящего неопределенного времени придает текстам выразительность, приближает читателя к описываемым событиям [5]. Язык публицистики экспрессивен и направлен на привлечение внимания читателей к той или иной проблеме, нередко это достигается грамматическими конструкциями, что в свою очередь обогащает знания читателей об особенностях использования некоторых из них.

Информативность и актуальность публицистического текста являются одними из основных преимуществ. Обучающиеся знакомятся с особенностями культуры страны изучаемого языка, образом жизни, менталитетом, системой ценностей его носителей. В зависимости от тематики текста, они узнают о событиях, происходящих в социальной, экономической, научной, политической жизни страны. Как правило, такие тексты содержат фактические сведения, результаты научных исследований, мнения экспертов, упоминания ведущих организаций и т.д. Актуальность публицистических текстов, а также их экспрессивный язык способны вызывать интерес среди учащихся, стать стимулом к мотивации составить собственное устное высказывание на иностранном языке таким образом, чтобы быть услышанным аудиторией [1]. Это способствует реализации не только когнитивной функции, но и мотивационной в процессе изучения иностранного языка.

Для осуществления эффективной работы с аутентичными публицистическими текстами этап подготовки должен включать тщательный отбор материала, грамотное планирование и организацию занятий, учет индивидуальных психоэмоциональных и возрастных особенностей, способность к мотивации каждого обучающегося.



Таким образом, можно выделить несколько критериев для отбора аутентичного материала:

1. Содержание текста должно соответствовать уровню владения иностранным языком, интеллектуальному и возрастному уровню обучающихся. Для осуществления данного критерия целесообразно провести входной контроль, затрагивающий уровень развития навыков чтения и говорения;

2. Соответствие тематики текущей теме УМК. Отобранный материал содержит необходимые лексические единицы и расширяет словарный запас по заданной теме учебно-методического комплекса.

3. Материал статьи должен содержать актуальную социокультурную, страноведческую, научную информацию, которая способствует созданию стимула и мотивации начать устное высказывание на иностранном языке.

4. Отбираемые публицистические тексты должны быть небольшого объема ввиду ограничения по времени в рамках занятия. Одним из вариантов может стать статья в 20-30 строк газетного столбца.

Таким образом, при грамотном подборе материала, наличии комплекса упражнений для развития навыков чтения и говорения, аутентичный публицистический текст способен стать ценной базой в осуществлении совершенствования навыков чтения и говорения обучающихся, развитии лексической и грамматической сторон речи изучаемого языка.

#### Список литературы

5. Бойко М.В., Зими́на М.В. Обучение студентов иностранному языку с использованием дистанционных средств обучения: условия, способы, трудности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 64-67.
6. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 5.
7. Колесник А.А., Волкова С.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой ученый. 2017. № 3. С. 562-564.
8. Минеева О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 226 с.
9. Оверченко Е.С., Привалова Ю.В. Особенности англоязычных публицистических текстов политической направленности // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=12828> (дата обращения: 01.02.2023).
10. Плисов Е.В., Наумова Е.В. Использование публицистических текстов на уроках английского языка в старших классах // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 283-285.
11. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Pleskanyuk T.N., Arkhipov A.N. Reaching Generation Z. Attitude toward Technology among the Newest Generation of School Students // Perspectives on the Use of New Information and Communication Technology (ICT) in the Modern Economy. Cham, 2019. Pp. 1026-1032.
12. Arkhipova M.V., Guseva L.V., Orlova O.A., Shutova N.V., Zhulina E.V. Encouraging students' creativity in the digital age // Studies in Computational Intelligence. 2019. Vol. 826. Pp. 725-732.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ПРИЁМОВ  
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 5-9 КЛАССОВ  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

**А. Н. Шамов**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**В. Ю. Зверькова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** В статье приводится описание теоретического и практического опыта исследования проблемы развития навыков аналитического чтения на уроках немецкого языка как иностранного наряду со стратегиями развития критического мышления. Представлен проект «Der Buchweg», который содержит аутентичные тексты на немецком языке и приёмы работы над ними.

**Ключевые слова:** аналитическое чтение, критическое мышление, познавательные универсальные учебные действия.

**METHODS OF TEACHING READING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY  
BASED ON A SYSTEM OF METHODS FOR THE DEVELOPMENT  
OF CRITICAL THINKING IN GRADES 5-9 IN THE LESSONS  
OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

**A. N. Shamov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**V. Y. Zverkova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article provides a description of the theoretical and practical experience of studying the problem of developing analytical reading skills in the lessons of German as a foreign language, along with strategies for developing critical thinking. The elaborated project "Der Buchweg" contains authentic texts in German and techniques for working on them.

**Keywords:** analytical reading, critical thinking, informative universal educational actions.

Сегодня можно констатировать, что появление глобального информационного пространства и информационно-коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на все сферы общественной жизни, которое не всегда связано с положительными аспектами. В частности, учащиеся сталкиваются с определенными трудностями при анализе, обработке и оценке получаемой информации. Результаты PISA-2018 по «читательской грамотности» в России демонстрируют существенное снижение. После последовательного роста в течение девяти лет уровень читательской

грамотности снизился на 16 баллов, и Россия «откатилась» к показателям 2012 года. Под сформированной читательской грамотностью в исследовании PISA понимается способность использовать критическое мышление при чтении [1]. С другой стороны, расширение культурных контактов, обмен накопленным мировым опытом выходят на первый план и предъявляют определённые требования к современному поколению. В связи с этим возрастает роль иностранного языка не только как средства общения, но и инструмента развития когнитивной сферы. Шамов А.Н. отмечает, что иностранный язык способствует приобщению к культуре в глобальном масштабе, создавая возможность для полноценного культурного и духовного роста каждого человека [3]. И.Л. Бим акцентирует внимание на развитии познавательных универсальных учебных действий, посредством которых учащиеся смогут не только интерпретировать информацию с разных позиций, но и распознавать противоречия в разных источниках [2]. Для реализации данной концепции стоит учитывать психологические особенности учащихся, ступени основного общего образования. Без знания характерных черт и форм поведения необходимые навыки и языковые компетенции не будут в полной мере сформированы.

Зарубежные исследователи разделяют мыслительные навыки по уровням в иерархической последовательности. Все уровни иерархической структуры, согласно Б. Блуму, взаимосвязаны и равнозначны. При этом Б. Блум в рамках этой теории делает акцент, прежде всего, на «интеллектуальных способностях и умениях» [8]. К основным компонентам своей пирамиды он относит знания, понимание, применение, анализ, синтез и, наконец, оценку, каждый из которых непосредственно связан с определенными когнитивными процессами:

*Знание (вспоминание)* связано с извлечением ранее изученной информации. *Понимание* направлено на сравнение информации из разных источников и её объединение. *Применение* представляет умение использовать материал в других ситуациях общения, умение облечь абстрактные мысли в более конкретную форму выражения. *Анализ* связан с разделением сообщения на составляющие его элементы, распознавание внутренней структуры получаемой информации. *Синтез* объединяет отдельные элементы в единое целое. *Оценка* порождает «суждения о ценности материала и методов для данных целей».

Похожие механизмы мы наблюдаем и при рассмотрении аналитического чтения, которые включают в себя: восприятие, узнавание, сличение, понимание, осмысление, антиципацию, рефлексия [4].

На основе анализа методики развития чтения как вида речевой деятельности приёмами развития критического мышления, предложенных в научной методической и психолого-педагогической литературе, был разработан проект «Der Buchweg», направленный на развитие у учащихся: а) ступени основного общего образования иноязычной коммуникативной; б) социокультурной и межкультурной компетенции посредством аналитического чтения аутентичных текстов на немецком языке. Для проекта

были отобраны тексты, которые в полной мере отвечают требованиям ФГОС, обладают языковой и информационной насыщенностью для проведения рефлексии [7].

Так, один из предложенных текстов связан с городом Эссен (Германия), который является первым городом-побратимом Н.Новгорода. Предложенный текст содержит лингвострановедческую информацию о современном Эссене и его важных составляющих.

### 1-й этап – подготовительный.

На этом этапе учащиеся, опираясь на заголовок и свои знания, пытаются спрогнозировать, о чём пойдёт речь в тексте. В качестве методического приёма был выбран – «Корзина идей».

*Ориентирующее замечание учителя:* Welche Meinungen, Annahmen und Ansichten bringt ihr in den Text ein? Lest den Titel und versucht zu erraten, worum es in dem Text geht.

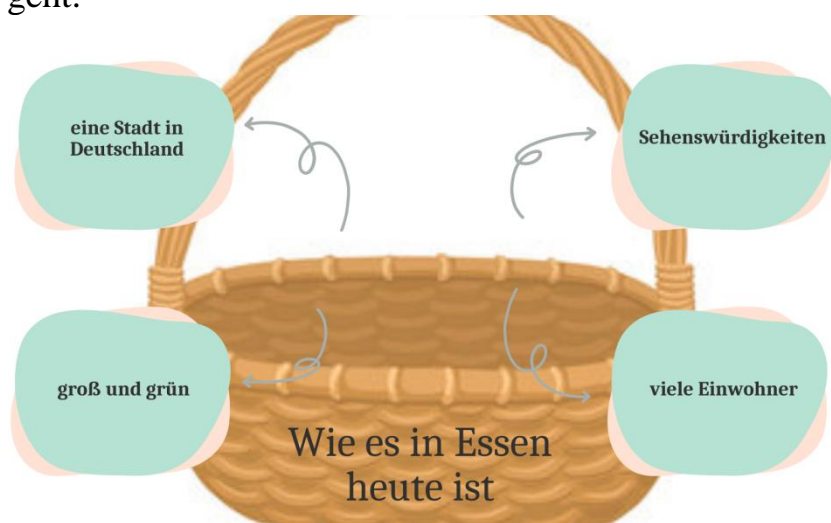


Рисунок 1 – Приём «Корзина идей»

Ключевые термины: die Ruhr, die Zeche Zollverein, der Doppeladler, Städtepartnerschaften, Kulturhauptstadt.

Учащиеся объединяются в пары и осуществляют поиск определённой информации в целом тексте. Следует другое задание учителя.

*Ориентирующее замечание учителя:* Schreibt 10 Stichwörter auf, die euch helfen, sich den Text besser zu merken. Lest eurem Partner/ eurer Partnerin diese Stichwörter vor. Er/ sie wird den Zusammenhang erklären.

### Второй этап – смысловой.

«Тонкие» и «толстые» вопросы – приём сочетает в себе элементы ознакомительного и изучающего чтения. Первая группа вопросов направлена на изучение основной информации. К этой категории относятся общие вопросы или нужно указать конкретную дату или число. Как правило, W-Fragen, такие как wer, was, wann, wo, применяют для извлечения детальной информации из текста. «Толстые» вопросы связаны с анализом внутритекстовых связей.

*Ориентирующее замечание учителя:* Lest den Text ein zweites Mal und ergänzt die Tabelle.

Таблица 1 – Приём «тонкие» и «толстые» вопросы

dünne Fragen	dicke Fragen
1. Ist die Ruhr Essens größter Fluss?	1. Welche Gemeinsamkeiten stellt ihr zwischen Essen und Nischni Nowgorod fest?
2. Was gehört zum wichtigen Industriedenkmal in der Stadt?	2. Welche Unterschiede stellt ihr zwischen Essen und Nischni Nowgorod fest?
3. Warum hat Essen den Titel „Kulturhauptstadt Europas 2010“ bekommen?	3. Wie würdet ihr euch fühlen, wenn ihr 12 oder 13 Jahre zur Schule gehen müsstet?

### **Заключительный этап – рефлексия.**

*Ролевая игра.* На этапе рефлексии учащимся предлагается принять участие в пресс-конференции, выступить в качестве модераторов, представителей г. Эссена и г. Н. Новгорода, представителей средств массовой информации. В зависимости от языковых навыков и умений учащимся даются разные задания. Кроме того, участникам раздаются «ролевые карточки». Они содержат подробные инструкции (конкретные вопросы, от лица каких СМИ выступают репортёры, в какой газете будет опубликовано интервью).

На сегодняшний день развитие читательской грамотности на основе системы приёмов развития критического мышления помогает не только сформировать познавательные универсальные учебные действия, но и способствует всестороннему культурному развитию самой языковой личности.

#### **Список литературы**

1. Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.
2. Бим И.Л. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии. 2-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [И. Л. Бим и др.]. 2-е изд. М.: Просвещение, 2019. 336 с.
3. Владыкина А.А., Шамов А.Н. Использование разных видов чтения на уроках английского языка как средства расширения лингвострановедческого кругозора обучающихся в средней школе // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. г. Н. Новгород, 08-09 апреля 2021 г. Выпуск 5. Н. Новгород: Мининский университет, 2021. С.114-120.
4. Крылова С.А. Методика обучения профессионально ориентированному рефлексивному чтению студентов 1-2-х курсов исторических специальностей педагогического вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> (дата обращения: 28.03.2023).
6. Шамов А.Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке // Иностранные языки в школе. 2010. № 7. С. 20-26.
7. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2005. 537 с.
8. Bloom B.S. The taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company, 1956. 207 p.

## ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Л. Ю. Шобонова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Е.Н. Назарова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
г. Н. Новгород

**Аннотация.** Нынешняя ситуация в мире представляет собой многообразие культур и языков. Поэтому знание иностранных языков в современных условиях становится необходимостью для личного и карьерного роста, а также для грамотной и эффективной работы. Данная статья направлена на исследование того, как изучение иностранных языков влияет на личность студентов – будущих педагогов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, формирование личности, будущий педагог, студенты, многокультурное пространство, полиглот.

## FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS OF FORMING THE PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER

**L. Y. Shobonova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**E. N. Nazarova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The current situation in the world is a diversity of cultures and languages. Therefore, knowledge of foreign languages in modern conditions is becoming a necessity for personal and career growth, as well as for competent and efficient work. This article is aimed at studying how the study of foreign languages affects the personality of students – future teachers.

**Keywords:** foreign language, personality formation, future teacher, students, multicultural space, polyglot.

Современный мир представляет собой многонациональное и многокультурное пространство, в котором преобладают глобализация и интернационализация. Поэтому знание иностранных языков в нынешнее время становится некой необходимостью для личностного и карьерного роста, а также грамотной и плодотворной работы с людьми из других стран [3, 5, 7]. Так, развитие науки и образования возможно лишь благодаря обмену информации и опыта людей со всего мира для поиска оптимального решения или применения наилучшей практики в своей деятельности. Специалистам в многих областях деятельности человека необходимо следить и использовать зарубежный опыт, что в свою очередь влечет за собой необходимость знания иностранных языков [1-2].

Так, был проведен опрос с элементами интервью среди студентов 2-3 курсов Мининского университета. Целью выступало изучение мнения обучающихся о необходимости знания иностранных языков для педагогов и их профессиональной деятельности, на основе того направления, на котором они обучаются [3, 6, 8]. Участие в исследовании приняли 70 человек.

Первый вопрос анкеты заключался в том, чтобы узнать у респондентов изучали ли они когда-то иностранные языки, если да, то в каком возрасте, какой язык и по какой причине они начали его изучать. 70 % опрошенных начали изучение иностранного языка в школьные годы, из них 80 % изучали английский, 15 % – немецкий, 5 % – французский; 15 % начали изучение языка (английского) за год до начала преподавания его в школе, по причине того, чтобы прийти на занятия с начальным уровнем знаний и навыков; 5 % респондентов начали изучать иностранные языки еще в дошкольное время: «Как сейчас помню, папа с мамой работали в компании, ходили всегда деловые и элегантные, часто по телефону дома разговаривали на английском, так я и начала спрашивать у них на каком языке они говорят, что означают те или слова. Так, они начали объяснять все: английский алфавит, перевод повседневных фраз (например, «привет», «как дела?», «как твое настроение», «я дома», «будь здоров»). Когда стала чуть старше, я все так же интересовалась языком, поэтому смотрела детские мультики порой в оригинале чаще, чем в русском дубляже. К сожалению, школа и школьные учителя отбили все желание учить английский в подростковые годы. Вновь заинтересовалась им только, когда поступила в университет, поняла, что английский нужен всем, как минимум, для карьерного роста на будущей работе. В то же время я завела несколько друзей иностранцев и могу с ними немного общаться на английском, но он не идеален, вот и повод выучить», – делиться один из респондентов. «Я была еще в детском саду, когда моя мама захотела, чтобы я начала учить английский. Говорила: «В будущем еще «спасибо» скажешь за это!». Я, конечно, не особо хотела его учить, ходила на дополнительные занятия в кружок. Так и начался мой путь изучения английского. В школе он, конечно же, продолжился, но уроки были скучными, потому что я уже все это знала и изучала давным-давно. Когда стала постарше записывалась на различные очные и онлайн-курсы по прокачке языка. В старшей школе каким-то странным образом познакомилась с иностранцем на Красной Площади, он попросил о помощи его сфотографировать и показать дорогу, мы с ним немного поговорили, т.к. он понял, что я достаточно свободно разговариваю. Потом мы стали друзьями, стали переписываться. В университете, в своей группе я также имею наибольший уровень владения языком, но тут часто бывают интересные уроки. Фильмы и сериалы я тоже стала смотреть в оригинале еще в старшей школе, учась в университете, продолжаю это делать», – рассказал один из опрошенных студентов. Наиболее частные причины, выделенные респондентами, по которым они начали осваивать другие языки ранее других являются: путешествия за границу с родителями (60 %), интерес к культуре

других народов (40 %), детская тяга к новым знаниям (50 %), прихоть родителей (30 %).

Далее был задан вопрос: «Хотели бы Вы изучать иностранные языки помимо школьной и университетской программы, если да, то почему?». 60 % респондентов высказались в поддержку того, что им хватает изучения иностранного языка в рамках их учебной программы, 30 % поддерживают идею того, чтобы дополнительно (по желанию) изучать еще один язык: «Было бы классно, если бы в школе, действительно, занимались тем, что изучали не только английский язык, который весьма плохо преподают, но еще и была возможность желающим изучать второй язык, например, французский, итальянский или китайский», – делиться один из респондентов. Остальные же затруднились ответить на данный вопрос.

Следующий вопрос был направлен на то, чтобы узнать изучали ли респонденты когда-то другие языки, какие они имеют навыки в них (выяснить их лингвистические способности). Таким образом, 50 % опрошенных ответили, что больше не изучали другие языки, кроме того, который им преподавали в школьные годы; остальные же участники опроса изучали несколько языков, наиболее популярными ответами были французский (50 %), немецкий (30 %), итальянский (30 %), корейский (30 %), испанский (20 %), китайский (15 %), арабский (5 %), японский (5 %). «Мне кажется, у меня очень интересная история изучения языков. Итак, отлично английский я знала только в начальной школе, только когда начали его изучать, и то все благодаря собственному желанию, школьным учителям вообще было все равно, ничему научить не могли. В средней школе постоянно менялись учителя, методы и формы обучения, тогда я в большей степени забросила английский. В старшей же школе я полностью переключилась на сдачу экзаменов, где английский не входил в этот список. Но дальше, как раз начинается самое интересное, мое путешествие по языкам. Я очень любила (да и сейчас люблю) смотреть сериалы иностранные (чаще всего снятые компанией Netflix). Из-за этого, я знаю некоторые фразы и слова на норвежском языке (благодаря сериалу Ragnarok), также знаю немного слов и фраз, а также могу читать по-испански (благодаря сериалу Elite), помимо этого, из-за мультсериала Леди-Баг и Супер-Кот знаю фразы на французском, так как часто смотрела в серии не в дубляже, а с субтитрами или любительским переводом, но на этом история не заканчивается. После Евровидения-2021 я стала слушать итальянскую группу Måneskin, благодаря чему знаю итальянский и умею на нем читать. Далее в начале 2022 и по сей день я смотрю корейские сериалы (дорамы), конечно же с любительским переводом, из-за чего знаю много фраз и ругательств (куда без этого) на корейском языке, я не умею читать или писать на корейском, но могу прочесть слова по английской транскрипции, здесь есть несколько уровней вежливости, которые также отражаются на корейской речи и словах, так я знаю некоторые слова в нескольких формах, которые можно использовать при друзьях, а другие на более официальной встрече, третьи, чтобы выразить глубокое уважение человеку. Кроме этого, увлеклась музыкой k-pop (корейская



поп музыка), что в свою очередь очень влияет на мои познания в корейском языке. Также параллельно с корейскими сериалами, иногда смотрю китайские, благодаря чему знаю немного бытовые фразы на нем и в целом могу прочесть китайские иероглифы по английской транскрипции (у них весьма сложное прочтение гласных). Таким образом, я ни один язык не знаю «от и до». Знания весьма поверхностные в некоторых, где-то глубже (например, в корейском и английском (американском и британском)), – делиться своей историей один из респондентов.

Следующие вопросы были посвящены тому, как именно влияет изучение языков, как в школьные годы, так и самостоятельное их освоение, в том числе в студенчестве и как это может отразиться на их профессиональной педагогической деятельности. 100 % респондентов выделили тот факт, что изучение иностранных языков поможет в дальнейшем трудоустройстве, а также карьерном росте и начинании собственного бизнеса. Кроме этого, все респонденты придерживаются мнения, что изучения языков совершенствует их личностные качества и поднимают уровень культурных ценностей: 70 % респондентов отмечают тот факт, что при освоении нового языка («когда действительно есть желание и стремление его выучить», – отмечает один из респондентов) проявляется усидчивость, трудолюбие, терпение, упорство и ответственность человека, а также эти же качества и прививаются в процессе изучения языка, что в свою очередь являются одними из главных качеств педагога; 70 % выделяют, что начало освоения языка влечет за собой и изучение культуры, что приводит к самосовершенствованию, развитию уровня культуры и речи, а также развивает чувство креативности, что в дальнейшем является одними из ключевых личностных качеств преподавателя; 50 % отмечают, что изучение языков сказывается на красноречивость и поднятии чувства уверенности в себе, что также в дальнейшем несет лишь положительный эффект в педагогической деятельности; 40 % опрошенных говорят о том, что освоение иностранных языков также может помочь с изучением зарубежных практик преподавания, новых форм и стилей проведения занятий; остальные респонденты выделяют, что из-за изучения иностранных языков они стали весьма коммуникабельными, научились слушать других, что также, по словам участников исследования, является важным в педагогической деятельности.

Таким образом, согласно проведенному исследованию, в настоящее время изучение иностранных языков влечет за собой формирование ключевых качеств у будущих педагогов, таких как трудолюбие, терпение, ответственность, культурность, красноречие, креативность, уверенность в себе, коммуникабельность и т.д. Кроме этого, английский язык является лидером среди других иностранных языков для изучения, а популярность набирают корейский, китайский, итальянский и испанский. Одним из наиболее частых причин изучения иностранных языков, согласно проведенному исследованию, являются путешествия за границу с родителями, интерес к культуре других народов и детская тяга к новым знаниям.

### Список литературы

1. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 5.
2. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 10-17.
3. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
4. Таут В.А. Роль иностранных языков в педагогике // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 12(60). С. 73-75.
5. Тынник Г.Н. Педагогические условия развития коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN421.pdf> (дата обращения: 19.01.2023).
6. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 3.
7. Холявина Е.Ю. Формирование профессионально-важных качеств будущих педагогов посредством иностранного языка // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 141-144.
8. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanova O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. No. 6 (85). P. 45-48.

УДК 372.881.111.1: 37.036.5

## УПРАЖНЕНИЯ ИЗ АКТЁРСКОГО ТРЕНИНГА КАК ВВОДНАЯ ЧАСТЬ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Г. О. Щукина**

Высшая школа сценических искусств, г. Москва  
Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка», г. Самара

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые упражнения из практики проведения тренингов по актёрскому мастерству. Их применение во вступительной части урока английского языка позволяет педагогу и обучающимся настроиться на коммуникативный творческий лад и снять напряжение перед проверкой домашней работы в виде выученных наизусть текстов. Реальное психофизическое взаимодействие обучающихся, основанное на импровизированных комбинациях отдельных реплик из разных произведений, помогает глубже ощутить роль подтекстов в иностранном языке. Одновременная работа обучающихся с заранее отрепетированной и случайно заданной сценическими задачами способствует формированию полезного навыка произнесения не просто элементов иноязычных текстов, а его возможных дополнительных прагматических смыслов.

**Ключевые слова:** тренинг, актёрское мастерство, иностранный язык, урок, вступительная часть, проверка устного домашнего задания.

## **ACTING TRAINING EXERCISES AS A LEAD-IN PART OF AN ENGLISH LESSON**

**G. O. Shchukina**

The Higher School of the Performing Arts, Moscow  
Samara University of Public Administration 'International Market Institute, Samara

**Abstract.** The article discusses a set of exercises adopted from an acting training routine. Being applied to an introductory section of an English lesson, they facilitate creative communicative atmosphere in the classroom. Moreover, they lessen tension, which can occur between students and a teacher before checking oral homework assignments. Real psychophysical interaction of learners based on improvisational combinations of individual phrases taken from various sources enables a deeper comprehension of subtexts in a foreign tongue. The trainees' simultaneous work with a rehearsed scene aim and a randomly given one helps to enhance their speaking skills in producing not only language bits but also their possible pragmatic meanings.

**Keywords:** training, acting skills, foreign language, lesson, lead-in, oral homework checking.

Занятия по иностранному языку отличаются от занятий по другим дисциплинам в силу коммуникативной специфики этого предмета. Как удачно подметил П. Меджьеш, урок иностранного языка похож на репетицию ситуаций из реальной жизни обучающихся [10, с. 141-142]. Применение театрального термина здесь не случайно. Преподавателю, подобно режиссёру, необходимо создавать такие предлагаемые обстоятельства в классе, чтобы привычные для обучающихся ситуации общения питали бы их фантазию. Нам особо близка идея многих учёных о формировании вторичной языковой личности во время изучения иностранного языка [4-5], [6, с. 13], [7-8]. В этом видится ещё одна параллель с театральным искусством. Обучающийся готовится к учебным «ролям» продавца или покупателя, врача или пациента для рассказа диалогов одновременно с тем как он готовит себя и к единой роли иноязычного говорящего в этих же ситуациях, но в реальной жизни. Поэтому так важно с первых секунд начала урока по иностранному языку настроить обучающихся на определённый творческий лад взаимодействия друг с другом. Ситуации далёкие от жизненного опыта большинства учеников (разделы учебников про расследования, науку, животных и растений и т.д.) должны стать настолько интересными, что они не смогли бы промолчать и начали бы высказываться на неродном языке.

Вступительная часть урока английского языка (т.н. lead-in) во многих пособиях предполагает выполнение каких-либо заданий, связанных непосредственно с темой урока. Зачастую, это грамматические или лексические упражнения, подготавливающие обучающегося к основному упражнению на чтение или аудирование. За редким исключением, как правило, в учебниках, нацеленных на подготовку к экзаменам, в начале темы встречается «форматное» упражнение на говорение по картинкам. Однако, как показывает практика, одну тему (unit) невозможно пройти за один 45-минутный или даже 90-минутный урок. Учителю приходится начинать последующие занятия

в рамках изучаемой темы вновь с немотивирующих упражнений на использование слов или конструкций. Более того, обучающиеся остаются прикованными к одному месту и вынуждены впитывать доносимые партнёрами смыслы и идеи, активируя только умственное восприятие. Если мы вспомним себя за беседой с друзьями на волнующую нас тему, то мы вряд ли фиксированы в своих мизансценах. Мы позволяем себе активную жестикуляцию, движения в пространстве, взаимодействие с предметами через которые мы доносим ещё и невербальную информацию собеседникам.

На помощь педагогам, ищущим не только разнообразия в начале занятий по иностранному языку, но и желающим обогатить внутренний мир обучающихся, приходят упражнения из актёрского тренинга. Будучи по своей природе также подготовительными (для тренировки психофизического аппарата будущих актёров и режиссёров), они могут служить интересной опорой и для вхождения педагога и обучающихся в творческий процесс на английском языке.

Возьмём, к примеру, занятие, для которого в качестве домашнего задания обучающиеся выучили наизусть некоторое художественное или нехудожественное произведение. Выступление у доски перед всем классом, по своей сути, похоже на работу актёра на сцене перед зрительным залом. Работа педагога с классом, в свою очередь, будет обладать признаками профессий актёра, режиссёра и драматурга. Привычную ситуацию нервного напряжения учеников, ожидающих выхода на суд педагога можно преобразовать в одновременное повторение выученных строк и налаживание рабочей творческой атмосферы. В этой связи «органичнее» всего начинать занятие с разминки психофизического и языкового аппарата учащихся.

Первым упражнением, предваряющим устные выступления, можно сделать «Встречу», основанную на приёме из хрестоматии В.М. Букатова и А.П. Ершовой [3, с. 25-26]. Обучающиеся встают в полукруг (желательно, чтобы парты в классе двигались для освобождения некоторого пространства для активного взаимодействия). Педагог объявляет: Find your partner (для обучающихся с начальным уровнем иностранного языка допустимо давать команды на родном языке [9, с. 3-4]). Ученики без жестов или слов связываются с каким-то партнёром глазами и по команде: Go! меняются с ним местами. В случае, если кто-то не находит себе партнёра (по невнимательности или из-за нечётного количества обучающихся), он поворачивается вокруг своей оси, оставаясь на месте. Затем ведущий снова задаёт команду найти нового партнёра и поменяться с ним местами; при этом, дойдя до середины, необходимо поздороваться с ним на английском языке. Далее обучающиеся могут меняться местами и обмениваться любыми вопросами и ответами: What's your favourite film? What's your favourite colour? и т.д. Вопросы могут либо быть специально заданы ведущим, либо каждая пара учеников импровизирует при встрече и задаёт вопрос, пришедший им в голову. Так тренируется спонтанность иноязычной речи. Меняться местами можно как в быстром, так и в медленном темпе под устный счёт педагога. Темп речи также должен быть

адаптирован к темпу движения. Таким образом, подключаются все сферы сознания, что способствует полноценному существованию участников урока.

Ещё одно вступительное упражнение – «Броуновское движение», основанное на упражнениях Ю. Альшица «Доброе утро» и «Приветствие» [1, с. 48-55]. По команде ведущего обучающиеся в умеренном темпе хаотично двигаются по классу, стараясь не задевать друг друга (так тренируется периферийное зрение). Пока все двигаются, педагог задаёт команду участникам вспомнить любую строчку из выученного им монолога, сцены, текста и т.д. и повторять её, встречаясь с разными партнёрами глазами и провожая их взглядом до встречи с новым партнёром.

Дополнительными заданиями могут служить смена повторяемой строчки, смена ритма движения, остановка и возобновление движения и говорения по общему внутреннему импульсу (психологическая настройка обучающихся друг на друга). Так из отдельных выступлений, которые обучающиеся готовили дома в одной интерпретации, могут родиться полилоги смыслов из разных произведений. Живая спонтанная реакция на посыл партнёра помогает ученикам работать с подтекстами. Далее по хлопкам ведущего и краткому комментарию: Chair, Window, Table и т.д. ученикам необходимо собираться в определённом месте в определённом количестве человек (2, 4, 6 и т.д.). Собравшись, они обмениваются фразами друг с другом, определяя их наиболее интересную и логичную последовательность. Обучающиеся, не успевшие организовать нужную группу, приветствуют друг друга, пожимают руки и становятся немного позади рабочей мини-группы, превратившись в «Эхо». Задача участников «Эхо» повторять и делать всё, что говорят выбранные ими участники мини-группы.

Следующим заданием может стать упражнение «Групповая скульптура», подчерпнутое из арсенала педагогов по актёрскому мастерству, сценической речи и вокалу [2, с. 138]. Обучающиеся становятся в полукруг и один из желающих, выбрав любую строчку из выученного текста, повторяет её и двигается к центру класса. Там он по своему желанию занимает причудливую позу, продолжая повторять выбранную строчку. Остальные обучающиеся по одному начинают встраиваться в заданную мизансцену, повторяя свою строчку до тех пор, пока все участники не займут своё место в «скульптуре». Такое взаимодействие вновь помогает обучающимся вскрыть возможные смыслы выученных текстов и обогатить ими своё дальнейшее выступление.

Завершающим заданием может стать фантазийная подготовка к показу. Все участники занимают свои места и на двух больших листах бумаги пишут крупным почерком предложение: I want you to + Verb (какое-то реальное психофизическое действие по отношению к партнёру (воображаемому, в случае монологов)). Адаптированное из методики «Scene Study» Гилдхоллской школы музыки и театра, это упражнение помогает удерживать в голове не только сценическое действие, но и тренирует конструкцию сложного дополнения Complex Object. Педагогу нужно следить за тем, чтобы глаголы действий были направлены на внутреннее состояние партнёра (убедить, утешить,

заинтересовать и т.д.), а не были бы конкретными действиями на сцене (поставить стул, сесть, закрыть дверь и т.д.). Если действие абстрактно или не направлено на партнёра с целью изменить его поведение по отношению к говорящему, то такой глагол не принимается и готовится новая карточка. Для этого на первых этапах можно сделать взаимопроверку. Примерами «недействительных» предложений могут стать: I want you to confuse, I want you to pour me some tea. I want you to hold my hand. Напротив, более наполненными, с точки зрения воздействия, будут предложения: I want you to apologize, I want you to cheer me up, I want you to let go of your past и т.д.

После того как карточки будут подготовлены, они складываются в коробку (шапку или картонный пакет). Ей определяется отдельное место рядом с пространством для выступления. Лучше, чтобы перед занятием обучающиеся подготавливали бы список очередности выступающих. Тогда каждый из них, не теряя времени, будет подходить к коробке, выбирать из неё, не глядя, карточку с действием и уже подходить к выступлению с какой-то целью.

В случае, если ведётся занятие в профессиональных классах, то будущие актёры или режиссёры могут взять на заметку полученные перед выходом сценические задачи и пробовать внедрить их по ходу выступления в наиболее подходящий момент. Таким образом, происходит профилактика излишне «застроенных» отрывков, когда режиссёрскими решениями закрывается реальное взаимодействие партнёров на сцене. Задача зрителей – «прочитать», какие действия выполняли выступающие.

Описанные выше варианты предварительной работы с обучающимися при проверке устных выступлений помогают сделать выученный текст не самоцелью, а лишь инструментом для достижения поставленных коммуникативных задач. При помощи упражнений из театрального тренинга фокус внимания обучающихся уходит с неживых фраз на поиски интересных пристроек и рождение импровизации, а заученный текст приобретает оттенки спонтанной речи.

#### Список литературы

1. Альшиц Ю.Л. Тренинг forever! 2-е изд. Москва: ГИТИС, 2010. 253 с.
2. Березкина-Орлова В.Б., Баскакова М.Л. Телесно-ориентированная психотехника актёра (Методические рекомендации к проведению тренинга) // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В.Ю. Баскакова. Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2016. 160 с.
3. Букатов В.М., Ершова А.П. Хрестоматия социо/игровых приёмов обучения на школьных уроках. Интерактивные технологии современного образования в начальных классах. СПб.: Школьная лига, 2013. 192 с.
4. Быстрой Е.Б., Белова Л.А., Власенко О.Н., Штыкова Т.В. Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования вторичной языковой личности // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 237-252.
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и

методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.

7. Горина В.А. Формирование языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 4 (715). С.44-55.
8. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / ред. Ю.С. Степанов, Е.А. Земская, А.М. Молдован. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 277-285.
9. Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers by Alan Maley and Alan Duff. Cambridge University Press, 2005. 246 p.
10. Innovation and Best Practice (English Language Teaching Review) / ed. by C.Kennedy. Pearson Education Limited, 1999. 160 p.

УДК 372.881.1

## **ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-БЛОГОВ**

**С. И. Якимова**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

**О. А. Минеева**

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

**Аннотация.** Целью данной статьи является рассмотрение эффективности использования интернет-блогов в процессе обучения письменной речи на уроках английского языка в школе. Указаны преимущества блога, как дополнительного средства развития письменных навыков. Описываются основные упражнения, направленные на развития навыка написания эссе на английском языке. Авторами статьи выделены основные и задачи обучения письменной речи, рассмотрены работа с коллективным видом блога, а также описан комплекс заданий для организации учебного процесса по развитию навыков письменной речи с использованием блога.

**Ключевые слова:** иностранный язык, письменная речь, система упражнений, средство обучения, ИКТ, интернет-блог.

## **TEACHING WRITING THROUGH INTERNET BLOGS**

**S. I. Yakimova**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**O. A. Mineeva**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The purpose of this article is to consider the effectiveness of the use of Internet blogs in the process of teaching writing in English lessons at school. The advantages of a blog as an additional means of developing writing skills are indicated. The main exercises aimed at developing the skill of writing an essay in English are described. The authors of the article highlighted the main

tasks of teaching writing, considered working with a collective type of blog, and also described a set of tasks for organizing the educational process for the development of writing skills using a blog.

**Keywords:** foreign language, written speech, exercise system, learning tool, ICT, internet blog.

Письменная речь является неотъемлемой частью при обучении иностранным языкам, посредством которой происходит развитие навыка выражения своих мыслей и коммуникативной функции, которая необходима человеку в современном мире [2].

Задачи обучения письменной речи связаны с созданием необходимых условий для овладения содержанием обучения письменной речи. В качестве конечных требований в области обучения письму, согласно Примерной программе начального, основного и среднего общего образования по дисциплине «Английский язык», выдвигается развитие у учащихся умений письменно выражать свои мысли на иностранном языке. Согласно данному документу целью обучения письменной речи уроке английского языка в старших классах является умение пользоваться письмом как средством общения, то есть выразить свои мысли в зависимости от содержания [8, с. 17].

При обучении иностранным языкам, письменной речи отводится незначительная роль, что отличает её от других видов речевой деятельности по степени использования. Отсутствие внутренней мотивации у обучающихся писать на английском языке, побуждает учителя найти эффективные, подходящие и инновационные средства обучения [3-6, 11]. Дидактические возможности Интернета позволяют использовать глобальную сеть на уроках английского языка. Одним из эффективных интернет-ресурсов, который может быть использован на уроках английского языка, является блог [7, 10].

П.В. Сысоев выделяет следующие дидактические особенности блога: интерактивность, мультимедийность, простота в использовании, авторство и модерация. Также П.В. Сысоев выделяет три классификации блогов: блог учителя; блог учащегося (личный); блог учебной группы (коллективный) [9].

По сравнительным характеристикам блог учебной группы обладает наибольшими преимуществами, среди которых необходимо выделить одновременную коммуникацию всех участников блога, возможность охватить большую аудиторию, максимальную вовлеченность учащегося в процесс. Такой вид блога создается учителем, где публикуются задания, информация касательно предмета, полезные ссылки, дополнительные источники.

На основе блога учебной группы возможно развивать следующие умения письменной речи, которые отвечают требованиям Примерной рабочей программы для 10-11 классов базового уровня: аргументированно выражать собственное мнение; адекватный выбор языковых средств, в зависимости от цели высказывания; использование необходимых языковых средств для представления информации о себе, своей стране и культуре; написание эссе, статей по предложенным проблемам; контроль грамматики, синтаксиса, орфографии [8].



Далее рассмотрим пример использования блога в процессе развития умений письменной речи на уроке английского языка в 10 классе средней общеобразовательной школы. В основу разработанных заданий был взят УМК Forward 10, Вербицкая М.В, тема 4 «Mysteries» [1].

В качестве конечного упражнения авторы учебника предлагают следующее задание: “Write a description of a striking, mysterious or magical place/building that you know. Mention its location and history. Write 200-250 words”. Мы предлагаем создание системы заданий, которая поможет добиться следующих результатов: составление небольшого письменного выражения на основе плана; создание письменного высказывания без опоры; развитие умения выражать собственную точку зрения с учетом выбора языковых средств (таблица 1).

Таблица 1 – Система упражнений на платформе Интернет-блога при работе с темой 4

Тип упражнения	Этап работы с темой	Пример упражнения	Развиваемые умения и навыки
Условно-речевое	Начальный (Ознакомительный)	Look at the map, use phrases from the table above to talk about the location of each town/city. e.g. Brighton is situated on the south-east coast of England. To describe the location of a place/building, you can use the following phrases: is situated/is located ... in(the) south/east/west(of) ...	-описывать факты -сообщать запрашиваемую информацию -создавать письменное высказывание на основе иллюстрации
Условно-речевое	Основной	Divide the words into 2 columns. 1. Building's interior. 2. Building's exterior. Words: red brick walls, tiled floor, colorful rug, well-kept garden, tall chimneys, staircase, bookshelves, wooden coffee table, little pond. Make up three sentences with these words.	-заполнять таблицу -составлять письменное высказывание на основе таблицы -использовать стратегию описания
Речевое	Заключительный	Write a description of a striking, mysterious or magical place/building that you know. Mention its location and history. Write 200-250 words. (рисунок 1).	-писать эссе -выражать собственное мнение -соблюдать правила организации письменного высказывания -употреблять языковые средства оформления письменного высказывания

Предполагается использование Интернет-блога учебной группы на платформе <https://padlet.com/> на всех этапах работы с темой (рисунок 1).

The image shows a screenshot of a Padlet board. On the left, there is a task card with a pink border. The task text reads: "Task: Write a description of a striking, mysterious or magical place/building that you know. Mention its location and history. Write 200-250 words." Below the text is a photograph of a large, white, two-story building with a central entrance and a porch, surrounded by trees. Underneath the photo, there are instructions in Russian: "Придерживайтесь следующей структуры:" followed by "Заголовок - название эссе", "Введение - 2-3 предложения, которые раскрывают тему эссе", and "Основная часть - 1-2 абзаца,". On the right side of the board, there is a green sticky note from a user named "Viktoria Evstigneeva". The note title is "Mysterious place in my town." and the text describes an old polygraph building that has been converted into a printing house, mentioning its history and the author's personal observations.

Рисунок 1 – Пример условно-речевого упражнения и выполненной работы учащегося

В заключение отметим, что включение такого средства обучения как блог позволит развить умения по использованию письменной речи в различных ситуациях общения, умение аргументировать свою точку зрения, а также сделать процесс обучения разнообразнее и интереснее.

Таким образом, блог является хорошим дополнительным средством развития навыков письменной речевой деятельности. Задания на платформе Интернет-блога, повышают мотивацию учащихся, развивают ответственность и дисциплину. Блог позволяет преподавателю совмещать традиционные методы и средства обучения с дидактическими возможностями информационных технологий.

#### Список литературы

1. Вербицкая М.В. Forward 10. Учебник для учащихся. М.: Вентана-Граф, 2017. 148 с.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Выш. школа, 1982. 373 с.
3. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2. С. 1.
4. Даричева М.В., Алейникова О.О. Сущностная характеристика и структура иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 2 (36). С. 61-65.
5. Казначеев Д.А., Минеева О.А. Роль проектной технологии в обучении иностранному языку // Образование и проблемы развития общества. сборник научных статей Международной научно-методической конференции. 2019. С. 13-17.

6. Ляшенко М.С., Минеева О.А., Поваренкина И.А. Использование социальных сетей как обучающей платформы в межкультурном образовании // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 7 (41). С. 149-156.
7. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2010. 25 с.
8. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык // *Английский язык в школе*. 2004. № 4 (8). С. 4-33.
9. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2012. № 6. 13 с.
10. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий для студентов языковых специальностей вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.
11. Liashenko M.S., Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Soluyanov O.N. Exploring the acceptance of social networking sites as an educational platform to enhance students' academic writing skills in English // *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2020. No. 6 (85). Pp. 45-48.

## **ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМИТЕТА КОНФЕРЕНЦИИ**

---

Уважаемые коллеги!

Мининский университет благодарит всех, кто принял участие в научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков». Организаторы и участники надеются, что главные цели нашей конференции – объединить ученых разных регионов, дать возможность начинающим исследователям представить свои научные проекты широкой публике и стать площадкой для обсуждения смелых инновационных идей – выполнены. Мы уверены, что профессиональное общение между единомышленниками формирует питательную среду для новых открытий, и ждем коллег с лекциями и мастер-классами в нашем вузе. Мы надеемся на плодотворное сотрудничество, расширение контактов и активное участие в мероприятиях, которые будут организованы при участии нашего университета в будущем.

**Сдобняков В. В.**, кандидат физико-математических наук, доцент, ректор  
НГПУ им. К. Минина

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

**Абдрахманова** Анастасия Руслановна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Азоян** Давид Татевосович, студент 4 курса, направление подготовки «Продукты питания животного происхождения», профиль подготовки «Технологии и биотехнологии мяса и мясных продуктов», Российский биотехнологический университет, г. Москва

**Акопян** Стелла Кипрановна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Аксенова** Марина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Архипова** Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Баранова** Диана Сергеевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Баранцева** Ольга Александровна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**Барсукова** Эльмира Камилловна, преподаватель кафедры второго иностранного языка института иностранных языков имени Мориса Тореза, Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), г. Москва

**Бевзюк** Ирина Константиновна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Безденежных** Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Беззубова** Екатерина Алексеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Белова** Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Белокурова** Софья Сергеевна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Белорукова** Мария Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Н. Новгород

**Белякова** Валерия Павловна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Богачевский** Вячеслав Михайлович, ассистент кафедры иностранных языков и перевода; аспирант, направление подготовки «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург

**Бочарова** Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Воронежский государственный университет (ВГУ), г. Воронеж

**Бочкарева** Мария Руслановна, студентка 2 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Бугаева** Ирина Владимировна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой общей и славянской филологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (РГУ им. А.Н. Косыгина), г. Москва

**Буйнова** Ольга Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы, Удмуртский государственный университет г. Ижевск

**Быкова** Лилия Марсовна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский

государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Бычкова** Елизавета Сергеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Валеева** Чулпан Юлаевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и русский язык как иностранный», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Валова** Кристина Игоревна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Войнова** Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Волкова** Надежда Алексеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ворохобов** Александр Владимирович, доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Н. Новгород

**Гаврикова** Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Гич** Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

**Градская** Татьяна Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Григорян** Инна Багратовна, старший преподаватель кафедры филологии и лингвокультурологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, г. Москва

**Гулов** Артем Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка №6, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва

**Гусева** Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Гусельцева** Дарья Александровна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Даричева** Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Демиданова** Екатерина Сергеевна, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Дмитриев** Ярослав Алексеевич, студент 2 курса, направление подготовки «Информационные системы и технологии», профиль подготовки «Разработка и сопровождение информационных систем», Дзержинский политехнический институт Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), г. Дзержинск

**Домбровская** Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Дорохова** Ирина Андреевна, магистрант 3 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн технологий в сфере школьного и дополнительного образования», Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Дулова** Елена Владимировна, преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Евстифеева** Мария Сергеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород



**Еделева** Юлия Андреевна, преподаватель кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Н. Новгород

**Еремеева** Анастасия Владимировна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн технологий в сфере школьного и дополнительного образования», Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Ермилова** Ольга Алексеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ерошкина** Анастасия Андреевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и русский язык как иностранный», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Жаворонкова** Анна Анатольевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ждырев** Андрей Владимирович, аспирант, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность подготовки «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Загребина** Ольга Николаевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Зайцева** Екатерина Игоревна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Зверькова** Владлена Юрьевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Зими́на** Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Зинцова** Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Золотов** Валентин Алексеевич, студент 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Иванова** Ксения Олеговна, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ имени К. Минина), г. Н. Новгород

**Иванова** Татьяна Викторовна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Гимназия № 136», г. Н. Новгород

**Имомалиева** Мафтуна Музафар кизи, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Казаков** Алексей Сергеевич, студент 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Калякина** Кристина Игоревна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и русский язык как иностранный», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Камрыш** Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Клюева** Марина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Клюшина** Алёна Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, заместитель

декана по учебной работе факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ), г. Самара

**Козлова** Евгения Дмитриевна, преподаватель кафедры европейских языков и методики преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Козырев** Антон Сергеевич, студент 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Коканова** Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, заведующий базовой кафедрой технологий и автоматизации перевода в бюро переводов «АКМ-Вест», Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск

**Колодина** Елизавета Дмитриевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания английского языка», Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва

**Королева** Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Кочеткова** Надежда Николаевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Краснова** Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Кудрявцева** Ирина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, г. Москва

**Кузьминова** Дарья Александровна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Кулемин** Николай Викторович, студент 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский

государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Куманейкина** Дарья Николаевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Математика и экономика», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Куприна** Тамара Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

**Кургаева** Ольга Леонидовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков №2, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

**Ланская** Юлия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Лебедева** Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Высшей школы перевода, декан Высшей школы перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н.Новгород

**Левушкина** Ружица, доктор филологических наук, старший научный сотрудник Отдела лингвистических исследований современного сербского языка и создания Большого академического словаря сербскохорватского народного и литературного языка Института сербского языка, Сербская академия наук и искусств (САНУ), г. Белград

**Леушина** Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Иностранные языки», Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), г. Н. Новгород

**Люляева** Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ляшенко** Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Макарова** Алена Валерьевна, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Малышева** Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский

государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Марушкина** Надежда Сергеевна, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков и культур, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Арзамас

**Марченко** Оксана Валерьевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Английский язык», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**Мерзлякова** Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Мешкова** Юлия Александровна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный язык (немецкий/французский/испанский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Минеева** Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Миронова** Екатерина Максимовна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Молева** Марина Валерьевна, Волжский государственный университет водного транспорта, Нижегородское речное училище им. И.П. Кулибина, г. Н. Новгород

**Молчанова** Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Монахова** Виктория Алексеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Муромская** Эльвира Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Академия социального управления (АСОУ), г. Москва

**Назарова** Екатерина Николаевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Профессиональное обучение», профиль подготовки «Экономика и управление», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ненашева** Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

**Никанорова** Екатерина Игоревна, старший преподаватель кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Никшикова** Лана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ногинова** Виктория Владимировна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Орлова** Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Панина** Анастасия Алексеевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Перова** Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Пешкова** Анна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов, Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Пирогова** Надежда Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, г. Санкт-Петербург

**Плисов** Евгений Владимирович, доктор филологических наук, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Плотникова** Татьяна Владимировна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской

подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Попова** Алина Андреевна, студентка 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и русский язык как иностранный», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Потапова** Анастасия Сергеевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Прокаева** Арина Валерьевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Прокопьева** Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Пронина** Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Радько** Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский Федеральный университет, г. Екатеринбург

**Реднева** Татьяна Андреевна, преподаватель кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Репина** Анна Алексеевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Романовская** Лидия Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Рядовых** Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург

**Северинова** Аделия Александровна, студентка 4 курса, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки «Общая и прикладная фонетика», Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Скрипко** Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Нижегородская государственная сельскохозяйственная Академия (НГСХА), г. Н. Новгород

**Смирнова** Дарья Михайловна, студентка 4 курса, направление подготовки «Продукты питания животного происхождения», профиль подготовки «Технология молока, пробиотических молочных продуктов и сыроделия», Российский биотехнологический университет, г. Москва

**Соловьева** Евгения Владимировна, старший преподаватель кафедры «Экономика и гуманитарные дисциплины», Дзержинский политехнический институт Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), г. Дзержинск

**Солуянова** Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный Исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва

**Сорока** Анастасия Владимировна, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Английский язык, Немецкий язык», Кубанский государственный университет (КубГУ), г. Краснодар

**Сюй** Хаоян, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Тайкова** Ольга Дмитриевна, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Телегина** Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Терентьева** Елена Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Ткалина** Алиса Владимировна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Томилина** Екатерина Алексеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный



(английский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Удалова** Ирина Михайловна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Международное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Федоров** Виталий Викторович, доктор филологических наук, доцент кафедры экономических и социально-гуманитарных наук, Петропавловский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Петропавловский филиал РАНХиГС), г. Петропавловск-Камчатский

**Филиппова** Алла Олеговна, преподаватель иностранных языков, Самарский государственный медицинский колледж им. Нины Ляпиной (СМК им. Ляпиной), г. Самара

**Филиппова** Светлана Юрьевна, старший преподаватель кафедры английской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород

**Фомина** Анастасия Васильевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Фурс** Людмила Алексеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов

**Ханжина** Екатерина Витальевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Английский язык. Иностранный язык», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

**Харитонова** Мария Александровна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Цветкова** Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Чалов** Максим Андреевич, студент 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Информатика и Технология», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Чарчоглян** Татьяна Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Чистоградова** Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Шамов** Александр Николаевич, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Шапиро** Элина Диаматовна, тьютор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Шилкина** Ксения Олеговна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Шимичев** Алексей Сергеевич, кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Шобонова** Любовь Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Шутова** Наталья Вадимовна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Н. Новгород

**Щелокова** Наталия Вячеславовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, обществознания и права, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Арзамас

**Щербакова** Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет, г. Воронеж

**Щукина** Галина Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры искусствоведения и общегуманитарных дисциплин, Высшая школа сценических искусств, г. Москва; доцент кафедры теории и практики перевода, Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка», г. Самара

**Якимова** Серафима Ивановна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

**Яцкевич** Александра Олеговна, студентка 4 курса, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (английский язык)», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Организационный комитет конференции</b>	3
<b>Вступительное слово председателя организационного комитета конференции</b>	4
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</b>	
<b>Азоян Д.Т., Смирнова Д.М.</b> Проблемы применения армянского языка среди туристов в сфере межкультурной коммуникации	6
<b>Баранова Д.С., Терентьева Е.В.</b> Особенности выражения категории количества в различных частях речи в английском языке	7
<b>Барсукова Э.К.</b> We might could talk about that: семантические и прагматические характеристики двойного модального сочетания	11
<b>Бугаева И.В., Левушкина Р., Плисов Е.В.</b> Типы текстов религиозной публицистики	16
<b>Буйнова О.Ю.</b> Семантический объем прилагательного «black» в сопоставительном аспекте	20
<b>Гаврикова Ю.А., Евстифеева М.С.</b> Понятие доминанты как исходного минимума в синонимических рядах	25
<b>Градская Т.В.</b> Случаи модификации английских фразеологизмов	31
<b>Жаворонкова А.А., Терентьева Е.В.</b> Некоторые различия фразовых глаголов в британском и американском вариантах английского языка	34
<b>Зими́на М.В., Калякина К.И.</b> Семантические особенности фразеологизмов с колоронимом (на материале английского языка)	37
<b>Иванова К.О., Попова А.А.</b> Стилистические особенности современной англоязычной религиозной публицистики на примере пастырских посланий	40
<b>Клюшина А.М.</b> Изучение семантики крайности как лингвистическая проблема	45
<b>Кудрявцева И.П.</b> Метод фразеосемантического поля в современных исследованиях фразеологического состава английского языка	52
<b>Кулемин Н.В., Белокурова С.С.</b> Статус лихэцы и особенности их функционирования	55
<b>Мальшева Е.Ю., Куманейкина Д.Н.</b> Исторические преобразования пассивных конструкций в британской художественной прозе XIX-XX веков	59
<b>Мерзлякова А.В., Мешкова Ю.А.</b> Лингвокультурное пространство города Арль (Arles)	63
<b>Монахова В.А.</b> Реализация закона лингвистической экономии посредством контаминации и словосложения как самых продуктивных видов компрессивного словообразования	66
<b>Ненашева Ю.А., Ханжина Е.В.</b> Эмодзи как визуальный праймер/маркер «скрытой просодии»	72

<b>Никшикова Л.Ю., Золотов В.А.</b> Специфика коммуникативной культуры участников онлайн-игр в зарубежных странах и странах СНГ	77
<b>Орлова О.А., Зинцова Ю.Н., Козлова Е.Д.</b> Наименования лиц по профессии в современном английском языке	84
<b>Пешкова А.Б.</b> Методы организации учебного материала по теме «Восклицательные предложения» на занятиях английского языка	89
<b>Плисов Е.В., Загребина О.Н.</b> Гибридизация немецкоязычного волонтерского дискурса	95
<b>Прокопьева Н.Н.</b> Метафорические номинации лица в языке футбола (на материале немецкого языка)	98
<b>Пронина Н.С., Ерошкина А.А.</b> Классификация фразеологических единиц по семантическому признаку в современном английском языке	104
<b>Репина А.А., Белякова В.П.</b> Метафора как способ вторичной номинации	107
<b>Федоров В.В.</b> Английский язык на Дальнем Востоке России	112
<b>Филиппова А.О.</b> Проблемы перевода медицинских терминов	116
<b>Филиппова С.Ю., Шапиро Э.Д.</b> О некоторых способах построения художественного текста	120
<b>Фурс Л.А.</b> Репрезентация социального концепта	124
<b>Шилкина К.О., Плисов Е.В.</b> Феноменология дискурса в современной лингвистике	129
<b>Яцкевич А.О., Романовская Л.В.</b> Стратегии и тактики контрманипуляции в дискурсе англоязычных политических интервью	133
<b>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Абдрахманова А.Р., Казаков А.С.</b> Перспектива введения учебной дисциплины, посвященной традиционным иероглифам	140
<b>Аксенова М.В., Кузьмина Д.А.</b> Диалог и диалогическое обучение в современном преподавании иностранного языка	143
<b>Архипова М.В., Шутова Н.В., Удалова И.М.</b> Роль музыкального компонента в обучении иностранным языкам	146
<b>Баранцева О.А., Марченко О.В.</b> Модные слова как источник лингвострановедческой информации	148
<b>Безденежных Н.Н., Чалов М.А.</b> Игра как метод формирования иноязычных коммуникативных умений у младших школьников	153
<b>Беззубова Е.А., Гусева Л.В.</b> Хоровое пение на уроке иностранного языка как способ формирования познавательного интереса у обучающихся с задержкой психического развития	157
<b>Белова Е.Е., Ткалина А.В.</b> Формирование дискурсивной иноязычной компетенции	162
<b>Белорукова М.В.</b> Videоблоги ВКонтакте в преподавании английского языка в неязыковом вузе	165
<b>Богачевский В.М., Куприна Т.В.</b> Эксплицитное и имплицитное обучение грамматике на основе информационно-коммуникационных технологий	169

<b>Бочарова М.В.</b> Потенциал игровых форматов как методического инструмента в языковом образовании	174
<b>Быкова Л.М., Имомалиева М.М.</b> Эффективное применение технологий веб 2.0 в обучении письменной речи на иностранном языке	178
<b>Бычкова Е.С., Шимичев А.С.</b> Фразеологизмы как средство развития социокультурной компетенции на уроках английского языка	183
<b>Валеева Ч.Ю., Ключева М.И.</b> Использование логико-смысловой модели для активизации речемыслительной деятельности на уроке иностранного языка	187
<b>Валова К.И., Лебедева М.В.</b> Использование приемов мнемотехники на уроках английского языка в начальной школе при обучении лексическим навыкам детей с задержкой психического развития	192
<b>Войнова А.В., Фомина А.В.</b> Онлайн-доска как эффективный цифровой инструмент в процессе развития критического мышления	199
<b>Волкова Н.А., Шимичев А.С.</b> Применение песенного материала для развития иноязычных лексических навыков в средней школе	204
<b>Ворохобов А.В.</b> Межкультурная и коммуникативная компетенции в обучении иностранному языку	210
<b>Гич О.Н.</b> Теория и методика преподавания языка международного общения как самостоятельная лингводидактическая дисциплина	213
<b>Григорян И.Б.</b> Особенности иврита как первого иностранного языка через призму преподавания перевода студентам-филологам	219
<b>Гулов А.П.</b> Унификация подходов к организации и проведению Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку	223
<b>Домбровская И.В., Еремеева А.В.</b> Медиатекст как ресурс развития умения говорения у старшеклассников	228
<b>Дорохова И.А., Щербакова М.В.</b> Формирование у младших школьников представлений о целостной картине мира как лингводидактическая проблема	234
<b>Еделева Ю.А., Дулова Е.В.</b> Языковая тревожность как аффективный фактор влияния на уровень когнитивной нагрузки в контексте изучения иностранных языков онлайн	239
<b>Ждырев А.В.</b> Анализ уровня и масштабов владения английским языком в России	244
<b>Зайцева Е.И., Шамов А.Н.</b> Методика обучения диалогической речи на уроках немецкого языка в средней школе	251
<b>Иванова Т.В.</b> Применение технологии «геймификация» в обучении английскому языку в начальной школе	256
<b>Камрыш О.В., Северинова А.А.</b> Изучение мелодики частных вопросов на занятиях по практической фонетике французского языка	258
<b>Коканова Е.С.</b> Лидерство в обучении переводу и иностранному языку	262
<b>Колодина Е.Д.</b> Языковой барьер: причины возникновения и пути преодоления	265

<b>Королева Е.В., Козырев А.С.</b> Использование методики «Перевернутый класс» при обучении грамматической стороне речи в 10-м классе на уроках английского языка	266
<b>Кочеткова Н.Н., Даричева М.В.</b> Специфика технологии Task-based learning в процессе обучения английскому языку	270
<b>Краснова М.А.</b> Активизация личностного капитала обучающихся в контексте иноязычного образования	274
<b>Кургаева О.Л.</b> Создание конструкта индивидуального учебного сопровождения обучения профессиональному дискурсу студентов-таможенников	278
<b>Ланская Ю.С., Макарова А.В.</b> О возможностях использования городских легенд в преподавании иностранного языка	282
<b>Леушина И.В.</b> Профессионализация образовательного процесса в техническом вузе (на примере иностранного языка)	287
<b>Ляшенко М.С., Ермилова О.А.</b> Интенсивное обучение говорению с применением методов психолингвистики в преподавании английского языка	292
<b>Марушкина Н.С., Щелокова Н.В.</b> Современные сериалы как обучающий ресурс в курсе «домашнего чтения» на иностранном языке	297
<b>Миронова Е.М., Никанорова Е.И.</b> Методика овладения учащимися старшей школы англоязычными новообразованиями в лексико-семантическом поле «медицина»	301
<b>Молева М.В.</b> Технология case study в обучении работников водного транспорта иноязычной письменной речи	305
<b>Молчанова Ю.А., Скрипко Е.С.</b> Компенсаторные стратегии в обучении иноязычной профессионально значимой ветеринарной терминологии	309
<b>Муромская Э.В.</b> Психолого-педагогические основы языкового образования	313
<b>Панина А.А.</b> Аутентичный страноведческий текст как источник лингвострановедческих знаний на уроках английского языка в средней школе	316
<b>Пирогова Н.Г.</b> Проектное обучение на занятиях по иностранным языкам	323
<b>Плотникова Т.В., Люляева Н.А.</b> Использование веб-квестов в обучении английскому языку	327
<b>Радько Е.В.</b> Способы работы с текстом на занятиях стилистики русского языка в группах иностранных учащихся	331
<b>Реднева Т.А., Гусельцева Д.А.</b> Использование технологии ментальных карт для усвоения языкового и речевого материала на уроке английского языка (на примере «Starlight-7»)	336
<b>Рядовых Н.А.</b> Адаптирование научно-учебного текста в процессе формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-юристов	340

<b>Соловьева Е.В., Дмитриев А.Я.</b> Особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в техническом университете	344
<b>Солуянова О.Н.</b> Развитие читательской грамотности на занятиях английского языка в нелингвистическом вузе	348
<b>Сорока А.В.</b> Содержание лингвострановедческой компетенции в изучении иностранного языка	352
<b>Сюй Х.</b> Обучение русскоговорящих студентов пониманию текстов на китайском языке: типичные ошибки и пути их преодоления	356
<b>Тайкова О.Д., Прокаева А.В.</b> Работа с фразеологизмами с концептом «женщина» на занятиях по английскому языку	359
<b>Телегина О.В., Демиданова Е.С.</b> Обучение отличительным особенностям употребления герундия и инфинитива в английском языке	364
<b>Томилина Е.А., Перова Т.А.</b> Культурологический аспект подготовки переводчиков	367
<b>Харитоновна М.А.</b> Влияние комфортного обучения иностранному языку на эмоциональное состояние обучающихся в высшей школе	369
<b>Цветкова С.Е., Бевзюк И. К., Бочкарева М.Р., Потапова А.С.</b> Дидактический потенциал интернет-сайтов в формировании иноязычных коммуникативных умений у младших школьников	373
<b>Цветкова С.Е., Бочкарева М.Р., Потапова А.С.</b> Применение системы средств информационно-коммуникационных технологий в обучении профессионально ориентированному чтению студентов неязыкового факультета	380
<b>Чарчоглян Т.Г., Акопян С.К.</b> Наиболее эффективные мнемонические приемы запоминания китайских графем и иероглифов	386
<b>Чистоградова О.А., Ногинова В.В.</b> Особенности использования аутентичного газетно-публицистического текста при обучении иностранному языку	389
<b>Шамов А.Н., Зверькова В.Ю.</b> Методика обучения чтению как виду речевой деятельности на основе системы приёмов развития критического мышления 5-9 классов на уроках немецкого языка как второго иностранного	393
<b>Шобонова Л.Ю., Назарова Е.Н.</b> Иностранные языки как средство формирования личности будущего педагога	397
<b>Щукина Г.О.</b> Упражнения из актёрского тренинга как вводная часть занятий по английскому языку	401
<b>Якимова С.И., Минеева О.А.</b> Обучение письменной речи посредством интернет-блогов	406
<b>Заключительное слово председателя организационного комитета конференции</b>	411
<b>Сведения об авторах</b>	412



Научное издание

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:  
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Сборник статей по материалам  
Международной научно-практической конференции  
(6-7 апреля 2023 года)**

**Выпуск 7**

Редактор Е. М. Кузьмина  
Технический редактор А. И. Малинкина

Подписано в печать 24.05.2023 Формат 60/84x16 Усл. печ. л. 27 Тираж 300 экз. Заказ 38  
Издательство НГПУ им. К. Минина, 603004 Н.Новгород, ул. Челюскинцев, 9  
Отпечатано в РИЦ «Полиграф» НГПУ им. К. Минина

**ISBN 978-5-85219-886-0**



9 785852 198860