

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТРАДИЦИОННОЕ
И НОВОЕ
МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ

Сборник статей

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 2024

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2024

ISBN 978-5-288-06432-6

УДК 81-13

ББК 81

Рецензенты: канд. филол. наук, доцент А.-М. Ариас (Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики); канд. филол. наук, доцент Л. В. Коцюбинская (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина)

Ответственные редакторы: д-р филол. наук, проф. Г. А. Баева (СПбГУ); канд. филол. наук, доц. О. А. Журавлева (СПбГУ); канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская (СПбГУ).

Члены редколлегии: канд. пед. наук, доцент Ю. Г. Седёлкина (СПбГУ), канд. филол. наук, доцент Е. А. Серeda (Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики), канд. филол. наук, доцент М. О. Белова (СПбГУ), канд. филол. наук, доцент Е. К. Тимофеева (СПбГУ)

Рекомендовано к публикации

*Научной комиссией в области наук о языках и литературе
Санкт-Петербургского государственного университета*

(4,96 Мб) Традиционное и новое: мобильные технологии в обучении межкультурной коммуникации: сб. статей. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2024. — 238 с.

В сборник включены статьи по материалам IV конференции для молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: мобильные технологии в обучении межкультурной коммуникации», проведенная на филологическом факультете СПбГУ 14–15 ноября 2023 г. Четыре тематических раздела сборника представляют статьи, в которых представлены результаты научных исследований молодых ученых и начинающих исследователей в творческом союзе с научными руководителями.

Сборник адресован специалистам, занимающимся исследованием проблем языкознания и обучения иностранным языкам, а также широкому кругу читателей, интересующихся актуальными проблемами современной лингвистики, лингвокультурологии, переводоведения и межкультурной коммуникации, общей, профессиональной и цифровой лингводидактики.

Подписано к использованию 19.08.2024

Издательство СПбГУ. 199004, С.-Петербург, В.О., 6-я линия, д. 11.

Тел./факс +7(812) 328-44-22

E-mail: publishing@spbu.ru publishing.spbu.ru

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Сегодня мы вместе: я, ваш учитель и вы мои ученики. Но в будущем ученик должен превзойти учителя, иначе в науке не будет прогресса». Эти слова В. А. Сухомлинского можно поставить эпиграфом к сборнику статей по материалам IV конференции для молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: мобильные технологии в обучении межкультурной коммуникации», проведенной на филологическом факультете СПбГУ 14–15 ноября 2023 г. Четыре тематических раздела сборника состоят из статей, в которых представлены результаты научных исследований молодых ученых — бакалавров, магистрантов и аспирантов, обучающихся на различных образовательных программах, написанных самостоятельно или в творческом союзе с научными руководителями.

Каждая конференция молодых исследователей — это простор для открытий, а формат конференции, материалы которой представляет настоящий сборник, включает в себя диалог между учителем и учеником, показывает сложное взаимодействие и результативность научного обмена между опытными и начинающими авторами. Такой научный форум дает начинающим исследователям возможность принимать активное участие и демонстрировать свои исследования и наработки наряду с опытными преподавателями, чьи доклады и комментарии звучали в ходе конференции в аутентичном контексте единения академического сообщества, который еще не так хорошо знаком студентам, но очень важен для их будущего.

В 2023 г., как и в предыдущие годы, форум оказался разноплановым и междисциплинарным. Было заслушано более 40 докладов, большинство из которых представлено в настоящем сборнике. Отличительной особенностью докладов и статей является широкий спектр различных языков: кроме традиционно исследуемого английского в материалах конференции представлены финский, испанский, немецкий, абхазский, китайский.

Особое внимание на конференции было уделено проблемам поликультурного языкового образования, межкультурного диалога и формирования языковой личности в поликультурной среде с учетом современной цифровой реальности и ее влияния на человека-обучающегося. Традиционными были обсуждения поиска новых технологий в обучении различным аспектам языка широкого круга обучающихся от дошкольников и школьников до аспирантов и бизнесменов, особенно при дистанционном обучении, переводу в различных сферах, межъязыковой интерференции, обучению профессионально-ориентированному языку.

Впечатляет и география участников: ученые из Ниша (Сербия) и Минска (Беларусь), молодые ученые из Владивостока и Архангельска, Кургана и Нижнего Новгорода и, конечно, из университетов Санкт-Петербурга: СПбГУ, Политехнического университета Петра Великого, РГПУ им. А. И. Герцена, Российского государственного гидрометеорологического университета (РГГМУ).

Заданный контекст исследований как цифровое пространство лингвистических и лингводидактических исследований вызвал особый интерес и мотивировал сотрудников университета к участию в организации конференции в контексте взаимодействия Санкт-Петербургского государственного университета и профессиональной ассоциации SPELTA (Ассоциация преподавателей английского языка Санкт-Петербурга).

Сборник публикаций по итогам конференции открывается разделом MODERN TRENDS IN LANGUAGE AND CROSS-CULTURAL RESEARCH, представленным тремя статьями на английском языке.

В основу первой статьи положен пленарный доклад Милицы Радулович, доцента кафедры английского языка Нишского университета (Сербия). Автор обсуждает основополагающие, методологические вопросы исследования языка и коммуникации. Речь идет, прежде всего, о выборе качественных, количественных и цифровых методов исследования в связи с возможностями и границами различных методологических подходов. На обширной теоретической базе с использованием современной литературы в статье рассматривается концепция интенциональности в отношении разграничения между теорией информации и теорией связи, другими словами, разграничения между человеческим и искусственным интеллектом, а также о преимуществах и проблемах использования искусственного интеллекта в общении и в исследованиях языка и коммуникации.

В статье А. В. Радомской говорится о явлении переключения кода. Примеры code-switching между французским и английским языками анализируются на материале франкоязычных СМИ Франции,

Бельгии и Швейцарии. Целью исследования является определение основных стратегий переключения кодов и их функциональных и тематических характеристик. Понимание социолингвистических аспектов переключения кода способствует развитию социолингвистической компетентности для эффективного общения в разнообразной языковой среде.

В третьей статье этого раздела В. О. Сосункевич и Е. В. Белоглазова рассматривают влияние языка на восприятие российского кино и его интерпретацию в зарубежных странах. На основе анализа рецензий на известные российские фильмы на английском языке в исследовании выявляются особенности межъязыкового культурологического взаимодействия и коммуникации при трансляции национальных культурных особенностей. Наиболее заметной лингвистической особенностью изучаемых текстов является тенденция использования заимствований, культурных и исторических терминов.

Второй раздел ЛИНГВИСТИКА, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ посвящен актуальным проблемам современной лингвистики в преломлении к обучению иностранным языкам в различных дискурсивных практиках: в политическом, деловом, медийном, письменном лингводидактическом и других дискурсах. Так, лингводидактические аспекты коммуникативных стратегий политического дискурса (стратегии аргументации, манипуляции, дискредитации, негативной экспертной оценки, эмоционального настраивания) находятся в центре внимания в статье И. А. Нефедьева и Л. П. Тарнаевой.

О специфике переговоров в рамках делового институционального дискурса рассуждает в своей статье Д. Е. Гаврилова, которая описывает конститутивные и коммуникативно-значимые особенности дискурса переговоров. Анализ англоязычного лингводидактического письменного дискурса с перспективой построения на этой основе модели обучения студентов-лингвистов профессионально ориентированному англоязычному общению в академической среде дан в статье А. А. Шерстнёвой и Л. П. Тарнаевой.

Значению и роли медиадискурса в социокультурном развитии общества на примере анализа англоязычных и немецкоязычных рекламных медиа-текстов социальной рекламы посвящена статья И. Р. Мамлеева и Л. П. Тарнаевой. Д. Н. Гальчинский в своей статье рассуждает о таком модном и актуальном явлении как хеджинг при обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей, стратегии использования которого направлены на снижение и смягчение категоричности высказывания. Статья Е. В. Сивоконь и А. А. Родичевой показывает, что концепт “money”

в английском языке характеризуются тем, что деньги воспринимаются как важнейший компонент культуры англоязычного общества и демонстрирует значимую ассоциативную связь: деньги — психическое состояние стабильности, защищённости от тревог, благополучие.

Особенностям языковой игры в англоязычных компьютерных играх, а также способам ее перевода уделяется внимание в статье Г. А. Полякова и М. О. Беловой. Наиболее частотным видом языковой игры в этом дискурсе, как показал анализ, является каламбур, основанный на одновременном использовании буквального и метафорического значения слов.

Развитию лингводидактики посвящен третий раздел ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ. Статьи этого раздела высвечивают актуальные проблемы лингводидактики в преломлении к разным аспектам и уровням обучения не только английского, но испанского и финского языков.

Открывает раздел статья Е. Л. Золотой, обсуждающая «вечную» проблему обучения иностранным языкам — интерференции и трансференции — и показывающая лингводидактический потенциал обоих психолингвистических феноменов в процессе изучения иностранного языка.

Эта тема продолжается и конкретизируется в статье С. М. Ломя и А. Р. Карапетян, в которой рассмотрены некоторые особенности положительного влияния (переноса) и отрицательного влияния (интерференции) в обучении английскому языку в школах Абхазии в ситуации, когда к началу изучения английского языка школьники среднего звена являются билингвами, практически одинаково владея абхазским и русским языками.

Значительное место в этом разделе отведено подбору языкового материала на занятиях иностранным языком. Так, в статье Ш. Н. Диас Сеспедес и О. А. Журавлевой обсуждается использование латиноамериканских легенд для совершенствования навыков устной речи учащихся с опорой на коммуникативный подход и интеграцию культурных и фольклорных элементов при обучении испанскому языку на курсах. В статье А. Я. Дудиной и Ю. Г. Седёлкиной рассматривается обучение письменным видам речевой деятельности, при котором коллокационная компетенция выступает как основа развития креативных умений продуктивной письменной речи, повышая ее связность, беглость и естественность. Дидактический потенциал песен при обучении интонации английского языка исследован в статье Т. Д. Макаровой. Автор предлагает использовать фрагменты песенного материала, совпадающие с речевыми интона-

циями английского языка и разрабатывает задания на восприятие, перцепцию и воспроизведение.

Две следующих статьи посвящены обучению финскому языку. К. С. Проворова и В. А. Потёмкина рассматривают возможность использования при изучении лексики арт-технологий, включающих в себя такие виды искусства, как кинематограф, литература, изобразительное, театральное и музыкальное искусство, и создающих условия для решения учебно-воспитательных задач на основе гармонизации внутреннего мира школьника и развития его личности. Формированию социокультурной компетенции на основе социомаркированных лексических единиц финского языка у учащихся старшей школы посвящена статья Д. Ю. Шарешик и В. А. Потёмкиной. В статье представлены результаты анализа УМК «Opi puhutaan suomea». К. О. Яцечко в своей статье рассматривает блог как инструмент контроля языковых знаний при обучении письменной речи, повышающий мотивацию обучающихся.

Завершает раздел статья К. А. Замараевой, во главу угла которой поставлены проблемы индивидуализации и персонализации процесса обучения иностранным языкам школьников. Автор описывает процесс проектирования персонализированного учебного курса по английскому языку на основе коротких мультфильмов в виде сказок как учет оценки учебных потребностей обучающихся в условиях неформального образования.

Четвертый раздел ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ открывает статья М. Ю. Копыловской и М. С. Коган «Мобильное образование и искусственный интеллект в обучении межкультурной коммуникации: послесловие к круглому столу», в которой отражаются основные положения дискуссии после проведения круглого стола с аналогичным названием, в результате которого мнения по использованию искусственного интеллекта разделились. Последующие статьи этого раздела продолжают тему использования компьютерных технологий в обучении говорению (статья А. В. Гавриловой) и грамматике (статья М. Д. Крупновой и Ю. В. Лавицкой) и показывают важную роль искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, доказывая продуктивность использования электронных ресурсов. В статье А. Е. Криволап и О. А. Журавлевой рассматриваются различные аспекты использования англоязычных влогов на платформе YouTube в процессе обучения английскому языку и анализируются роль и значимость видеоконтента в образовательной сфере. Релевантности использования платформы TED talks для совершенствования учебно-педагогического процесса и ее эффективность для формирования и разви-

тия лексических навыков и умений обучающихся посвящена статья М. А. Сетдаровой и О. А. Журавлевой. Преимущества и недостатки использования мобильных приложений при обучении китайскому языку рассматриваются в статье А. О. Попеловой и М. Ю. Копыловой. С одной стороны, мобильные приложения располагают удобным, доступным и разнообразным контентом, но, с другой стороны, они могут оказаться ограниченными в возможностях взаимодействия и функциональности по сравнению с альтернативами — компьютерными версиями программ.

Поиск наиболее эффективных способов долговременного запоминания лексического материала с помощью ментальных карт и развитие критического мышления стоит в центре внимания исследования И. С. Сорокиной. Мультимодальные тексты и основы обучения аудированию как виду речевой деятельности с использованием видеосюжетов в преподавании английского языка рассматриваются в статье Ю. С. Озеровой.

IV-я Всероссийская конференция в очередной раз подтвердила очевидное, но не всегда актуализируемое понимание необходимости сотрудничества теоретиков и практиков, реализуемое в контактах между вузами и профессиональными ассоциациями. Именно в таком сотрудничестве решаются сложные проблемы, намечаются перспективы профессионального развития для молодых ученых и пути их дальнейшего трудоустройства.

Галина Андреевна Баева,
председатель Программного комитета конференции,
доктор филологических наук,
профессор кафедры немецкой филологии,
заведующий кафедрой иностранных языков
и лингводидактики, филологический факультет,
Санкт-Петербургский государственный университет

Раздел 1

MODERN TRENDS IN LANGUAGE AND CROSS-CULTURAL RESEARCH

УДК 81

LANGUAGE AND COMMUNICATION RESEARCH: QUALITATIVE, QUANTITATIVE, AND DIGITAL METHODS

Milica Radulović,

Associate Professor, University of Niš,
Faculty of Philosophy
Niš, Serbia

This article focuses on the basic methodological issues in language and communication research. It addresses the issue of the selection of qualitative, quantitative, and digital methods in research in connection with the possibilities and boundaries of qualitative, quantitative, and mixed methodologies. Also, the article addresses the concept of *intentionality* with respect to Lanigan's distinction between *Information Theory* (IT) and *Communication Theory* (CT), more specifically, the distinction between digital, *either/or* and analog, *both/and* logic. The distinction sheds light on the difference between human and artificial intelligence and on the ongoing debate on the benefits and challenges of the use of artificial intelligence in communication as well as language and communication research.

Keywords: language, communication, methodology, method, digital technology.

Introduction

The article refers to four key terms in linguistics: *language(s)*, *natural language(s)*, *natural-language communication*, and *natural language processing*. The term *language(s)* is cross-referred to the other three terms, and, in addition, all four terms are defined in the context of the development of digital technologies. The development of digital technologies is a communicative shift that has given a major impetus for the advancement and changes both in the way we live and think as well as in the way we use, teach and analyse language. In addition, the article focuses on the selection and application of the appropriate research methodologies with regard to epistemological paradigms. Finally, the paper addresses the concept of *intentionality* and the use of artificial intelligence in communication.

Key Terminology

We all know that the word *language* denotes different phenomena. J. Collins refers to *natural languages*, formal languages, computer languages, the languages of different authors, etc. [Collins, 2022, p. 158]. Verbal language is the basic type of *natural-language communication*, the wider context of communication being the domain of semiotics, a theory of communication that studies “what (information) is transmitted by whom and to whom and by what channels” [Hartmann, James, 1988, pp. 23, 125]. In relation to this, D. H. Hymes argues that the study of natural human language should by all means focus on *communicative competence* [Hymes, 1972]. The author identifies four components of the term *communicative competence*: linguistic competence (grammaticality), social appropriateness, psycholinguistic limitations, and actual language use (what we do with language) [cited by Jaworski, Coupland, 2006, pp. 21–22]. They are all necessary components of teaching and learning both native and foreign / second language.

Natural language processing (NLP), or *computer processing of natural language* [Brown, Miller, 2013, p. 303] is the use of computer techniques and tools to provide data in linguistic analyses [Hartmann, James, 1988, p. 99]. This, of course, includes the use of computer techniques and tools to enhance language teaching and learning methodologies. The term NLP is closely related to the term *artificial intelligence* (AI), which refers to the ability of computers to do tasks that simulate human reasoning, learning and using natural language and to the development of software that allows these abilities [Brown, Miller, 2013, p. 37].

Qualitative, Quantitative, and Digital methods

The selection of methodology is based on the qualitative-quantitative dichotomy, or the qualitative-quantitative-mixed methodology trichotomy. C. Teddlie and A. Tashakkori differentiate between, on the one hand, the quantitative analysis as the analysis of the numerical data and, on the other hand, the qualitative analysis as the analysis of the narrative data [Teddlie, Tashakkori, 2009, p. 12]. Mixed methodologies, as the name suggests, combine both approaches. The authors define the quantitative/statistical approach as the approach that relies on the positivist and post-positivist methodology, methods, and techniques “associated with the gathering, analysis, interpretation, and presentation of numerical information” [ibid.]. Positivists’ original position was that research was done in an objective, value-free context, which means that values did not influence the research process and the interpretation of the results. How-

ever, postpositivists recognized the influence of the value system in the research analysis and data interpretation.

Quantitative research can, for instance, rely on data collected by means of experiments, surveys, interviews and focus groups where opinions are reported on the basis of examining representative samples [Edley, Litoseliti, 2010, p. 173]. As for data analysis, quantitative methods include: descriptive statistics (frequency, mean, median, etc.) and inferential statistics, which is used to identify statistically significant patterns and correlations [Levon, 2010, pp. 69–72]. However, the quantitative approach is characterised by a lack of proper contextualization.

Conversely, the qualitative methodology relies on the constructivist paradigm, and it is “associated with the gathering, analysis, interpretation, and presentation of narrative information” [Teddlie, Tashakkori, 2009, pp. 12–13]. Proper contextualization is essential; moreover, constructivism relies on the belief that analysts individually and collectively construct the meaning when they interpret a phenomenon [ibid., 13]. Therefore, qualitative studies are convenient in case studies, single-case analyses, and analyses of “the local and emergent contextualisation of talk” [Jaworski, Coupland, 2006, p. 19]. As for weaknesses, A. Jaworski and N. Coupland indicate that qualitative research is characterized by problems regarding the selection of research data, problems identifying instances of “the same” phenomenon, due to different functional, contextual, and inferential differences [ibid., pp. 30–31].

As for the mixed methods tradition, which relies on pragmatism, C. Teddlie and A. Tashakkori note that this approach emerged recently, at the end of the 20th and beginning of the 21st century. Namely, mixed methodologists argue for “the use of whatever methodological tools are required to answer the research questions under study” [Teddlie, Tashakkori, 2009, p. 14]. C. Teddlie and A. Tashakkori note that it is also accepted that “the values of the researcher play a large role in interpretation of results” [Tashakkori, Teddlie, 2003, p. 713]. This means that conclusions following data analysis are drawn using both qualitative and quantitative methods [Tashakkori, Creswell, 2007, p. 4]. Although this methodology can provide better insights into phenomena, data needs to be interpreted systematically with respect to rigorous theoretical background [Angouri, 2010, p. 33].

As for digital communication and technologies, K. B. Jensen states that the online/offline distinction is not helpful in conceptualizing contemporary communication [Jensen, 2021, p. 2]. In relation to this, the author classifies media and communication into three types: face-to-face communication, mass communication by means of technologies, and networked communication one to one, one to many and many to many (based on digital technologies). This means that digital methods comprise

new ways of data collection and data analysis, which can be based on any amount of data (including ‘big data’) a researcher needs.

Data collection in the digital environment can be characterized as unobtrusive, that is, not disturbed by the researcher [Helles, 2021, p. 308]. As already stated, data sets can be as big as researchers need them to be, in other words, researchers can analyse the entire populations, not only representative samples [ibid., p. 314–315]. For instance, in teaching and learning a foreign language, we can now rely on computer-assisted language learning / CALL. CALL relies on various types of new, synchronous and asynchronous computer-mediated types of communication, which allow a high degree of exposure to language, agency and interaction as well as the employment of the immersion method in foreign language learning. N. Ishihara and A. D. Cohen mention various types of computer-assisted platforms: 1) Email and mailing lists; 2) Blogs; 3) Social networking services (SNSs), such as *Facebook*, *YouTube*, *LinkedIn*, *TikTok*, etc.; 4) Discussion forums or tools included in Learning Management Systems, such as *Moodle*, *Wiki forums*, etc.; 5) Written and voice or video chat; 6) Video-conferencing, such as *Skype*, *Zoom*, *Adobe Connect*, etc., and 7) Games and virtual environments [Ishihara, Cohen, 2022, p. 243].

Intentionality

R. L. Lanigan defines *Information Theory* (IT) as a mathematical algorithm or an applied logic of making choices in a given context [Lanigan, 2013, p. 62–64]. In other words, this theory views context as already given data. Furthermore, it regards choices as digital (*either/or*) choices that have no meaning, as choices that only reduce uncertainty in signifying the next choice. On the other hand, communication is “an account of how human beings use *semiotic* systems, especially language” [ibid., p. 63]. Therefore, *Communication Theory* (CT) is an applied logic of allowing the choice of context. It is analog, *both/and* logic, where choices have meaning, i.e. “they constitute intentionality (consciousness) (my emphasis) about both the choice made and those not made” [ibid., p. 64]. K. Simms defines the notion of *intentionality* as a property of mental states, expressed in language by means of intentional verbs, such as believe, intend, know, etc. [Simms, 2009, p. 100]. It is an important notion in the philosophy of mind and ethics, especially nowadays, “since it is recognised as essential to the ascription of consciousness to beings” [ibid., p. 103]. What this means is that human communication is meaningful rather than algorithmic.

Differences between artificial and human intelligence highlight the emergence of issues relative to the analysis and optimization of data in communication. For example, if we accept the assumption that our human capacities

are guided by the effort-effect dialectic [see Sperber, Wilson, 1995], or by the principle of *Ockham's razor*, we can state that digital communication can accelerate and facilitate communication, but it may happen that processing a large amount of data provided by digital technologies may become too effortful. Another issue is that digital technologies create different communicative contexts that we may not fully understand. When we use digital media, we frequently interact not only with humans but also “with avatars, with algorithms, and institutions” [Jones, Chik, Hafner, 2015, p. 12].

On the subject of communication teaching in the digital environment, we can identify both advantages and disadvantages with respect to the ways we adapt to digital technologies. Some of the advantages La Rosa mentions are the following: 1) we can adapt to changes quickly; 2) we can become familiar with algorithms; 3) we can use multiplatforms; 4) we can use AI educational and training systems. Conversely, some of the disadvantages the author states are the following: 1) resistance to change, 2) limited economic capacity and achievement motivation, 3) a more competitive society, 4) the possibility for AI to exceed human control in decision making [La Rosa, 2023, p. 98].

Conclusion

In the digital age, obviously, we use digital technologies in both communication as well as language and communication research. In fact, we communicate in different ways, which means that language and communication researchers need to consider old phenomena in new ways and examine new phenomena, new issues and new technologies. Finally, although ethical concerns have always been taken into account in all research, the development of AI highlights, probably more than ever, the importance of considering both old and new ethical challenges, such as, for instance, quality control, algorithm control, plagiarism, optimization, and other issues.

References

- Angouri J. Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research. Litosseliti L. (ed.) *Research Methods in Linguistics*, Continuum, London, 2010, pp. 29–45.
- Brown K., Miller J. *The Cambridge Dictionary of Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
- Collins J. Internalist Perspectives on Language. Stalmaszczyk P. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2022, pp. 157–173.
- Edley N., Litosseliti L. Contemplating Interviews and Focus Groups. Litosseliti L. (ed.) *Research Methods in Linguistics*. Continuum, London, 2010, pp. 155–179.

- Hartmann R. R. K., James G. *Dictionary of Lexicography*. London and New York, Routledge, 1998.
- Helles R. Digital Methods for Media and Communication Research; Jensen K. B. (ed.) *A Handbook of Media and Communication Research*, Third Edition. London and New York, Routledge, 2021, pp. 307–327.
- Hymes D. H. On Communicative Competence. Pride J. B., Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics* Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269–293 (originally published in 1971).
- Ishihara N., Cohen A. D. *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, Second Edition. New York and London, Routledge, 2022.
- Jaworski A., Coupland N. Introduction: Perspectives on Discourse Analysis. Jaworski A., Coupland N. (eds.) *The Discourse Reader*, Second Edition. Abingdon, Routledge, 2006, pp. 1–37.
- Jensen K. B. Introduction: The State of Convergence in Media and Communication Research. Jensen K. B. (ed.) *A Handbook of Media and Communication Research*, Third Edition. London and New York, Routledge, 2021, pp. 1–21.
- Jones R. H., Chik A., Hafner C. A. Introduction: Discourse Analysis and Digital Practices. Jones R. H., Chik A., Hafner C. A. (eds) *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. London and New York, Routledge, 2015, pp. 1–17.
- Lanigan R. L. Information Theories. Copley P., Schulz P. J. (eds) *Theories and Models of Communication*. Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH, 2013, pp. 59–83.
- La Rosa A. Challenges of University Communication Teaching in the Artificial Intelligence Age. Roumate F. (ed.) *Artificial Intelligence in Higher Education and Scientific Research: Future Development*. Singapore, Springer, 2023, pp. 89–99.
- Levon E. Organizing and Processing Your Data: The Nuts and Bolts of Quantitative Analyses. Litosseliti L. (ed.) *Research Methods in Linguistics*. Continuum, London, 2010, pp. 68–92.
- Simms K. Intentionality. Chapman S., Routledge C. (eds) *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009, pp. 100–103.
- Sperber D., Wilson D. *Relevance: Communication and Cognition*. Second Edition. Oxford, Blackwell, 1995.
- Tashakkori A., Creswell J. W. The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 2007, 1, pp. 3–7.
- Tashakkori A., Teddlie C. (eds) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2003.
- Teddlie C., Tashakkori A. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioural Sciences*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2009.

FRENCH-ENGLISH CODE SWITCHING IN FRANCE, BELGIUM AND SWITZERLAND

A. V. Radomskaya

1st year M. A. student*, SPbU

The report concerns the phenomenon of code-switching. The examples of code-switching between French and English in the French-language media of France, Belgium and Switzerland are analyzed. The aim of this report is to identify major strategies of code-switching, as well as their functional and thematic reference.

Keywords: code-switching, language contacts, France, Belgium, Switzerland.

Multilingualism is increasingly becoming the norm rather than the exception, as individuals and communities interact across linguistic and cultural boundaries [Lasagabaster, 2015]. Moreover, the emergence and rapid development of technologies and Internet communication has led to a practical elimination of geographical boundaries. Bilingualism and multilingualism, as follows from the literal meaning of the terms, is the presence and functioning within one society (usually a state) of two or more languages. As a result of language contacts in situations of bi- and multilingualism the phenomenon of code-switching emerges.

In French-speaking Europe, bilingualism is a characteristic of regions where French is one of the official languages. In these countries, many inhabitants speak both French and another official language (or languages).

French is one of the official languages of Belgium, along with Dutch and German. Most Belgians speak two or more languages. French is spoken mainly in Brussels and Wallonia, and native French speakers live in the Flemish region. Many Flemish people speak French as a second language. Almost all residents of the metropolitan region speak French as their primary language (50 %) or as a *lingua franca* (45 %) [La langue française dans le monde, 2023]. Belgian French is identical to standard Parisian French in most aspects, but differs slightly in terms of vocabulary, pronunciation and semantics. According to the International Organization of the Francophonie [La langue française dans le monde, 2023], 75 % of the population in Belgium speaks French — for 44 % of the population French is the language of everyday communication.

Switzerland is known for its polylingualism. Switzerland is a federal state with four official languages: German, French, Italian and Romansh. Many Swiss speak more than one of these languages, which also contrib-

* Academic advisor: Cand. of Phil., Associate Prof., Yu. G. Sedelkina, SPbU.

utes to the prevalence of bilingualism in this country. According to the International Organization of the Francophonie, French is spoken by 67 % of the Swiss [La langue française dans le monde, 2023]. French is spoken in Switzerland in the form of dialects and literary French proper. Today, there are three varieties of French in Switzerland: patois, the Swiss variant of French, and French proper, which is referred to as *français fédéral* and is used only in official documents, applying the grammar, vocabulary, and syntax of literary French.

France is a country with one official language, French, which is used in most spheres. Despite the fact that French is the only official language and the main means of communication in the country, English is also widely used in various spheres of life.

English is not an official language in any of the above countries, but it is actively used in business, tourism and academic spheres. This is due to the global role of English in the world economy, the presence of international companies and organizations, and the popularity of English-speaking culture and media.

In such a linguistic landscape, code-switching emerges as a fascinating and complex phenomenon that plays a pivotal role in daily communication practices. Code-switching can be defined as the practice of alternating between two or more languages or dialects within a single conversation [Bagana, 2010]. According to S. Poplack, code-switching is the juxtaposition of sentences or sentence fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and, optionally, phonological) rules of its lexifier language [Poplack, 1995].

Most researchers pay attention to repetitive patterns of code-switching. In recent decades, there have emerged works devoted to structural patterns that impose certain limitations on the code-switching process and determine its possible grammatical “routes”. Within linguistic studies, three approaches to describing code-switching, are the best known:

1) Poplack’s ***Linear Order Constraint Model*** that distinguishes two types of constraints operating in code-switching: the equivalence constraint and the free morphemes constraint [Poplack, 1995].

2) ***Non-linear Constraint Models***, according to which code-switching is controlled not by individual constraints but by general principles of grammar. These theories were based on N. Chomsky’s generative grammar, specifically on Government and Binding Theory and Minimalist Program. J. MacSwan, the author of Minimalist Approach to code-switching, has distinguished two grammatical components: an abstract “computational” system of the human language, which remains the same in all languages, and a lexicon that differs in different languages. According to the author, code-switching can be seen as the result of mixing units of different

lexicons during the derivation process. In his words, “nothing restricts code-switching except the requirements of mixed grammars” [MacSwan, 2005, p. 69].

3) Myers-Scotton’s *Matrix Language Frame Model* theory implies three principles:

1. *The principle of asymmetry* emphasizes the unequal activation of languages, with the matrix language (the dominant language), being more activated than the embedding language.

2. *The principle of immutability* indicates that the grammatical structure of the matrix language is preserved when codes are switched.

3. *The principle of system morphemes* states that the matrix language forms the morphosyntactic frame of a bilingual utterance [Myers-Scotton, 1993].

Thus, the linguistic approach models the intrinsic linguistic factors that may limit the realization of code-switching in speech. Undoubtedly, the proposed constraint models are not universal due to the high variability of individuals’ speech behavior. Nevertheless, the minimalist approach of J. MacSwan and the language-matrix model of C. Myers-Scotton are, in our opinion, the most applicable to the French-English language pair. The first and second principles are perfectly demonstrated in the following examples from French-speaking videoblogs:

(1) *Je veux le replay.*

(2) *Il y a juste le **background** de la couleur gris-brun.*

(3) *C’est trop chouette, la **vibe**, j’adore.*

Examples (1)-(3) demonstrate that English nouns acquire the category of gender which is not common for the English language. Usually, English nouns with a null ending or ending in *-ing* tend to acquire the masculine gender, while nouns ending in the vowel *-e* more often acquire the feminine gender, as is seen from the examples. Similarly, the use of the French possessive pronoun before a noun may indicate the acquisition of the category of gender.

(4) *Si vous avez envie de voir plus de choses sur ma petite **life**.*

However, sometimes these tendencies can be broken, as in the examples (5)-(6):

(5) *D’ailleurs, merci pour tout le **love**.*

(6) *On va voir la **fight**, je pense.*

The atypical acquisition of articles in these nouns can possibly be explained by the fact that they acquire the gender that is peculiar to their French equivalents: *le love* — *l’amour (le)*, *la fight* — *la lutte*.

English verbs retain their phonetic form and are pronounced according to the rules of English, which confirms their code-switching status.

However, they undergo morphological adaptation, too, by adding French affixes. They tend to acquire morphological features of Group 1 verbs, i.e., the infinitive ending *-er* and the corresponding conjugation forms.

(7) *Je crois que j'ai **buggé**.*

(8) *...c'est ça qui arrive à motiver, à **driver**, quoi...*

Much rarer the inserted verbs remained their English form, as in example (9).

(9) *Il nous a **pranked**.*

The adjectives were not phonetically adapted. Most adjectives were in the postpositive position, i.e., they followed the rules of the matrix language.

(10) *Dernier deguisement **spooky** de cette vidéo*

(11) *Il faudrait vraiment que je prenne **best of the best** images d'Hollywood Girls.*

In example (11) the position of the adjective corresponds to the matrix language, because in French the adjective *meilleur_e* (*best*) also stands in prepositive position.

Psycholinguistic studies of code-switching emphasize how different languages are stored in the speaker's mind during code-switching. Early psycholinguistic studies suggested that code-switching signaled the presence of separate language systems in bilinguals. These systems could be independently activated or deactivated. The triggering theory, developed by M. G. Clyne [Clyne, 2003], builds upon the idea that multiple languages coexist in the brain and emphasizes psycholinguistic motivations and speech production conditions for code-switching, rather than separate language systems. In this theory, identical or similar words from both languages can trigger code-switching during speech transitions.

(12) *...ça prend un peu plus de temps... **Fair enough! I mean, c'est possible.***

(13) *... à la conclusion de ce blog. Allez! **Let's go, girls! Oh, sunshine!***

(14) *Merci **Amazing Talker** d'être **partner** de cette vidéo. **What else?***

This point can be demonstrated in the examples above, where one code-switching triggered the further code-switching in juxtaposing sentences.

The sociolinguistic approach formulates the social factors that condition code-switching.

J.-P. Bloom and J. J. Gumpertz [Bloom, Gumperz, 2000] introduced the concepts of *situational* and *metaphorical* (conversational) code-switching. Situational code-switching is caused by the communicative situation. In example (15) the speaker uses English to address a person in a not French-speaking country (UAE).

(15) ***Can I take a picture of you? C'est trop beau.***

Metaphorical code-switching is observed when the speaker wants to achieve a certain communicative effect.

Some studies provide a more detailed classification of pragmatic functions of code-switching, e.g., addressing, quotation, humorous effect, saving speech effort, self-identification, esoteric, emotional, metalinguistic functions (Chirsheva, 2008).

(16) *Ok, genre, **what the fuck!** J'avais **booké** un billet d'avion...*

(17) *La vie est quand meme pleine de belles surprises, '**Cause baby, you're a firework...***

In example (16) the speaker expresses an emotion of, presumably, irritation or disappointment (emotional function). In example (17) there is a quotation of a song by Katy Perry — 'Firework' (quotation).

B. Fraser proposes the classification of pragmatic markers that structure the utterance and help interpret the content of the message [Fraser, 1996].

(18) *...de l'espoir et de la confiance en moi ... **yeah, right on!** (satisfaction)*

(19) *Je n'ai jamais fait mes sourcils avec un produit pareil. **Alright** (agreement)*

(20) *...c'est trop jaune! **No! Why? Why?** (disagreement)*

(21) *C'est 250 euros de frais de dossier. Mais, **what!?** (annoyance)*

(22) *... c'est un produit cheveux. **Weird.** (comment marker)*

P. Muysken distinguishes three types of code-switching in speech (Muysken, 2000):

— Insertion, which provides speech with semantic elements.

(23) *Ce **vintage market** 100 % en ligne*

(24) *J'**overthink** ce que je vois sur les reseau*

In examples above English elements are embedded in an overall French structure.

— Alternation occurs when the grammars of both languages are compatible and when there are equivalent structures at the code-switching point.

(25) ***And now ladies and gentlemen**, un episode exceptionnel de ma vie*

(26) ***I'm not judging**, que t'y crois ou que t'y crois pas ...*

(27) *Vous ne le voyez pas, **but it's, like, amazing.***

In these examples, the code-switching boundaries run along the clause boundaries, so we observe alternation. There is no embedding.

— Congruent lexicalization, which refers to cases where the mixed code is a single grammatical system (either due to the similarity of the two grammars or due to convergent processes) and a lexicon saturated by the two languages.

(23) C'était **wrong as f**k**.

Congruent lexicalization is extremely rare for French-English pair. That might be due to typological differences between French and English or to the fact that the examples are based on the speech of active English users rather than bilinguals, and their target audience consists mainly of French-speaking viewers.

The thematic analysis of code-switching is presented in the following table:

Beauty and fashion	<p>.. une marque de skincare la skincare routine, ... un make-up frais et glowy. ... ton perfect shade palettes de eyeshadow ma wig ... la fast fashion de slow fashion ... des it-girls, ...</p>
Socio-political sphere	<p>... la cancel culture. ... un petit win-win ... le « road show » européen</p>
Interpersonal relations	<p>une team de choc; ... un crush brésilien; ... très geek ;</p>
Social networks and technology	<p>... les screens ... tweeter ... sur la homepage ...</p>
Culture / entertainment	<p>... le roast Mais c'était jamais en mode binge watching spoiler alert...</p>
Ecology	<p>... un peu plus clean ... comment dit-on upcycling</p>
Obscene lexicon	<p>Ok, genre, what the f**k! No way! No f**king way, man!</p>

In conclusion, our analysis of code-switching in the French-English pair has revealed several interesting findings. Morphosyntactically, it has been observed that nouns, adjectives, and verbs were the most commonly involved word classes in code-switching, with a notable tendency of morphological adaptation of English words to fit into the French matrix.

Among the strategies of code-switching, insertion was the most prevalent, followed by alternation. Congruent lexicalization was the least notable, which might be due to the specifics of the material used.

Functional attribution showed the diverse reasons of code-switching, including quotation, saving speech effort, and humor functions. Notably, saving speech effort emerged as the most prevalent function, and pragmatic markers were frequently employed within code-switching, expressing various emotions and attitudes such as agreement, disagreement, satisfaction, and irritation.

Thematic attribution uncovered distinct thematic groups within code-switching, with topics ranging from beauty and fashion to the socio-political sphere, as well as social networks, technology, interpersonal relations, and ecology. The prevalence of beauty and fashion themes may be attributed to global trends originating from the United States, where beauty blogging and fashion influence are prominent. Additionally, many global trends, including those in the socio-political sphere, information technology, and environmental issues, are set by the United States.

The use of obscene vocabulary in code-switching has also been observed. This can be influenced by factors such as reduced societal unacceptability, increased psychological distance, and emotional detachment from the meaning of swear words. These findings highlight the complexity and multifaceted nature of code-switching in the French-English pair, reflecting the dynamic interplay of linguistic, social, and cultural factors that shape this phenomenon.

This, findings of the research can be implemented in further studies in methodology and the language teaching theory.

The study of code-switching is important because the latter can signal an intercultural and to some extent communicative competence of students. Code-switching often serves specific communicative functions. Language learners can benefit from learning how and when code-switching is used for citation, emphasis, humor, etc. Incorporating these functions into language teaching can help students become more proficient in using language for various social and communicative purposes. Understanding the sociolinguistic aspects of code-switching, such as when and why people code-switch in different contexts, can enhance sociolinguistic competence. This knowledge can be integrated into language teaching to prepare students for effective communication in diverse linguistic environments.

References

- Bagana J. *Contact linguistics. Interaction of languages and bilingualism*. Moscow, Flint: Science, 2010. (In Russian)
- Bloom J.-P., Gumperz, J.J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. Li W. (ed.) *The Bilingualism Reader*. London, Routledge, 2000, pp. 11–36.
- Chirsheva G.N. Code-switching in the communication of Russian students. *Language, communication and social environment*, 2008, pp. 63–79. (In Russian)

- Clyne M.G. *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Fraser B. Pragmatic markers. *Pragmatics*, 1996, Vol. 6, no. 2, pp. 167–190.
- Lasagabaster D. Different Educational Approaches to Bi- or Multilingualism and Their Effect on Language Attitudes. *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Cham, Springer, 2015, pp. 13–30.
- MacSwan J. Précis of a Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching. *Italian Journal of Linguistics*, 2005, no. 17 (1), pp. 55–92.
- Muysken P. *Bilingual speech, a typology of code-mixing*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Myers-Scotton C. *Duelling languages: grammatical structure in code-switching*. Oxford, Clarendon Press, 1993.
- Poplack S.M. *Patterns in Language Mixture: Nominal Structure on wolof-French and Fongbe-French Bilingual Discourse. One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Oxford, Cambridge University Press, 1995.
- La langue française dans le monde. Organisation internationale de la phrancophonie. Available at: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm (accessed: 10.10.2023).

Литература

- Багана Ж. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. Москва, Флинт: Наука, 2010.
- Чиршева Г.Н. Кодовые переключения в общении русских студентов // Язык, коммуникация и социальная среда, 2008. №6. С. 63-79.
- Bloom J.-P., Gumperz J.J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. // Li W. (ed.) *The Bilingualism Reader*. London, Routledge, 2000, pp. 11–36.
- Clyne M. G. *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- Fraser B. Pragmatic markers // *Pragmatics*, 1996, Vol. 6, no. 2, pp. 167–190.
- Lasagabaster D. Different Educational Approaches to Bi- or Multilingualism and Their Effect on Language Attitudes // *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Cham, Springer, 2015, pp. 13–30.
- MacSwan J. Précis of a Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching // *Italian Journal of Linguistics*, 2005, no. 17 (1), pp. 55–92.
- Muysken P. *Bilingual speech, a typology of code-mixing*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Myers-Scotton C. *Duelling languages: grammatical structure in code-switching*. Oxford, Clarendon Press, 1993.
- Poplack S.M. *Patterns in Language Mixture: Nominal Structure on wolof-French and Fongbe-French Bilingual Discourse. One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Oxford, Cambridge University Press, 1995.
- La langue française dans le monde. Organisation internationale de la phrancophonie. URL: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm (дата обращения: 10.10.2023).

RUSSIAN CINEMA THROUGH THE LENS OF ENGLISH LANGUAGE: AN INTERLINGUACULTUROLOGICAL STUDY OF MOVIE REVIEWS

V. O. Sosunkevich,

1st year M. A. student, Herzen University

E. V. Beloglazova,

Cand. of Phil., Professor, Herzen University

The study examines the influence of language on the perception of Russian cinema and its interpretation in foreign countries. By analyzing movie reviews of Russian films in English, the study identifies the peculiarities of interlinguaculturological interaction and communication. It raises the question of translating national cultural characteristics in English-language movie reviews and mutual understanding between cultures.

Keywords: interlinguaculturology, genre of movie reviews, discourse, *War and Peace*, *Russian Ark*, *Andrei Rublev*.

What distinguishes modern art
from the art of other ages is criticism.

Octavio Paz

Introduction

As Encyclopedia Britannica puts it, “the Soviet cinema was a hotbed of invention” [Motion Pictures]. Although born in the era of intense international and intercultural communication, cinema in the USSR and Russia has always been very Russian — focused on the Russian history (e.g. the one of the earliest movies to S. Eisenstein’s *Battleship Potemkin* (1925) and *Ivan the Terrible* (1944 and 1958)) and the Russian culture (e. g. V. Pudovkin’s *Mother* (1926), A. Tarkovsky’s *Andrei Rublev* (1966)) [Taboada, 2011, p. 247–269].

Being a visual art, cinema is accessible to international audiences, yet its highly specific cultural component poses the problem of possible distortions and refractions in its intercultural reception. The given paper presents an interlinguaculturological study that examines the perception and interpretation of Russian cinema through the prism of the English language.

In particular, studying Russian movie reviews, we would like to address the following research questions:

— What image of Russia does the foreign audience form after watching Russian movies?

— How do they express their feelings and opinion, from the linguistic perspective? What is their pattern?

Theoretical milestones of the research

Theoretically the research rests upon three milestones.

The first milestone is the theory of *interlinguaculturology*, i.e. the study of contact between languages and cultures. The theory was founded by Viktor V. Kabakchi [Kabakchi, 1998], detailed and verified by his disciples and like-minded scholars [Beloglazova, 2018; Semenova, 2018; Filatova, 2016; Juzefovich, 2011].

The theory of interlinguaculturology posits the following:

— Originally emerging in close connection with a particular culture, that is as part of a linguaculture, any language can be reoriented towards any other culture, due to its openness and flexibility;

— To describe a culture a language develops and utilizes specific means — culturonyms. The culturonyms of the “own” culture (“idyoculturonyms”) are a natural part of the language, while reoriented towards another culture, a language has to develop additional cultural lexicon — terms of an external culture (“xenonyms”);

— Foreign-culture-centred discourse is highly specific on both the surface and deep levels and is conditioned by the source linguaculture and the target linguaculture’s ideology.

Secondly, we rely on the studies in the *genre of movie review* [Van’ko, 2021], which is one of the genres of mass information discourse, combining the features of journalistic and artistic discourses. Our idea of the genre in focus can be summed up as follows:

(i) The review genre in general is characterised by the following features:

- Multifunctionality
- Argumentativeness of authors’ assessment
- Emotionality
- Brevity of presentation
- Multiple addressee.

(ii) The movie review is a variety of review genre. The genre of movie reviews provides a platform for critics and non-professional audiences to express their opinions, interpretations, and evaluations of films.

(iii) Movie reviews are secondary texts, based on and owing their existence to the texts of movies they describe. Evaluative elements appear in all structural blocks of the review text and are comprised by lexical, grammatical, and stylistic means of the language [Mitrjuhina, 2016].

The third milestone for the present research is *the theory of discourse*. The concept of discourse in modern linguistics is complex and contradictory. Yet, in the present research we adhere to the approach founded by

the French school of discourse analysis and in research by E. Beloglazova, whereby discourse is defined as a “two-layer phenomenon, a unity of signified — a certain sphere of human knowledge and practice, and signified — language means, used to verbalise these knowledge and practice” [Beloglazova, 2010, p. 41]. The discourse manifests itself in texts, covering the particular sphere of practice.

Yet, the alternative approach to discourse as a text in its dynamic dimension, positioned within dialogue and communication, is also to certain extent relevant, since reviews represent a dialogue between people, texts, arts, and cultures [Kabakchi, 2023, p. 250].

By studying the language choices, rhetorical devices, and stylistic elements employed in English-language reviews of Russian films, we can understand the ways in which cultural nuances and translation impact the overall reception and interpretation of these films.

All three milestones that we highlighted are closely related and interact between each other.

Reviews analysis

The empirical data for the research is comprized by a corpus of reviews of Russian movies. For the present pilot study we selected only three movies — “Russian Ark”, “War and Peace” and “Andrey Rublev”. These are the Russian films which generate the most comments.

The corpus was manually annotated according to the parameters listed in Table 1.

Table 1. Parameters for the corpus annotation

Parameters	Frequency
<N> Names	13
<Q> Quote	1
<R> Russia	4
<T> Toponyms	4
<W> War	1
<1> xenonym- calque	8
<2> xenonym- transliteration	2
<h> history	2
<e> expression of reviewers' emotions	4
<c> culture	2

To begin with, we selected reviews of the movie “War and peace”, a well-known film created by Sergei Bondarchuk.

E. g. 1. “In 19th century Moscow <T> and St-Petersburg <T> , youths grow, make their mistakes hearts are bound and then broken and then the

great war <W> against Napoleon <N> tears all these lives apart.” [Bondarchuk, 1956].

The film resonates with audiences as a portrayal of the human experience transcending cultural boundaries. English-speaking viewers estimate the film’s ability to gain the complex emotions, dramas of characters’ lives, and historical context of the original novel and real actions.

E. g. 2. “... (as all Leo Tolstoy’s <N> works are: “I want only to say that it is always the simplest ideas which lead to the greatest consequences. My idea, in its entirety, is that if vile people unite and constitute a force, then decent people are obliged to do likewise; just that.” <Q>). There are so many unforgettable <e> scenes in the film: the first Natasha’s <N> ball and her waltz with Andrei Bolkonsky <N>, the death of young Petya Rostov <N> from a stray bullet, the meeting of Natasha <N> and deadly wounded Andrei <N> and their conversation....” [Bondarchuk, 1956].

We delve into the translation of cultural nuances and examine how the English language captures the essence of the original work. We are able to feel the atmosphere of that time: Russia is shown as a split society.

E. g. 3. “I must admit I was surprised <e> when, following Russia’s <R> so-called “moral victory” at the bloody <e> Battle of Borodino <E>, ‘Pierre Bezukhov <N> (1967)’ opened proceedings with Field Marshal Kutuzov’s <N> reluctant retreat and Napoleon’s march onwards into Moscow <T>.” [Bondarchuk, 1956].

English language reviews pay attention to the film’s historical accuracy, which adds authenticity to the narrative.

To that end, English is enriched with a vocabulary of Russianisms, in particular:

- transliteration loans: Pierre Bezukhov, Petya Rostov;
- calqued loans: Battle of Borodino;
- evaluative epithets: moral victory, bloody, unforgettable.

The next popular film is “Russian ark”. “Russian ark” is another well-known film among foreign viewers. This movie was directed by Alexandr Sokurov.

E. g. 4. “Russian Ark” <1> is an extraordinary <e> docu-drama approach to bringing architectural history <h> alive. It brings the “living history” <h> approach of “Colonial Williamsburg” etc. to cinema. It would have been enough that the director got extensive access to the Hermitage Museum <1> in Petersburg <T> to show it to us.” [Sokurov, 2002].

English-speaking reviewers appreciate the film’s exploration of Russian history and culture, as well as its philosophical musings on the nature of art and existence. The film’s dreamlike, mysterious and mystical atmosphere.

E. g. 5. “As we enter the Great Nicholas Hall <1>, the opulent room is filled with thousands of aristocrats <1> dancing the mazurka <2> in

gorgeous period costumes <c>. A full orchestra <c> is playing in the background and young soldiers are nattily dressed in their uniforms <1>. How beautiful it all seems and how it appears they were destined to live forever but we all know how the nasty Bolsheviki <2> spoiled the party.” [Sokurov, 2002].

In general, reviews of this film noted the use of such expressive means as

- transliteration loans: mazurka, Bolsheviki;
- calqued loans: Great Ballroom, the Hermitage Museum, aristocrats;
- evaluative epithets: enigmatic, flawlessly, jaw- dropping.

The third movie we chose for the present study is “Andrei Rublev”. This movie was filmed in 1966 by Andrei Tarkovsky.

E. g. 6. “The ostensible subject is the life of Andrei Rublev <N>, a 15th-century monk who is renowned as Russia’s <R> greatest creator of religious icons and frescoes. Rublev <N> himself, however, is merely a useful device. Little is known about him, and most of the episodes in the movie come straight from Tarkovsky’s <N> imagination of what might have been.” [Tarkovsky, 1966].

This review acknowledges the movie’s departure from strict biographical portrayal and the use of artistic license to portray historical events. This approach respects the intercultural complexity of representing historical figures and events in art.

E. g. 7. “The movie is not about one talented monk <1>, but about Russia <R>, and Rublev <N> stands in as a useful symbol since he lived in a time when he could personally witness two of the key elements in the development of Russia’s <R> unique culture: the growing force of Byzantine Christianity <1>, and the influence of Mongol rule <1>.” [Tarkovsky, 1966]

The second review emphasizes the broader context of Russia’s cultural development, highlighting the film’s use of Andrei Rublev as a symbol to explore significant historical and religious forces shaping Russian identity. This demonstrates an intercultural sensitivity to the multifaceted influences on Russian culture.

Once again, let us turn to the specific linguistic means exploited to express all these notions:

- names: Andrei Rublev, Tarkovsky;
- calqued loans: monk, Mongol rule, Byzantine Christianity;
- epithets: abstract, the greatest, unique.

Conclusion

In this paper we have explored three famous Russian films as portrayed in reviews. The most prominent linguistic feature of the texts under study was the tendency to use Russian loans; the most frequent cat-

egory being proper names, featuring the names of characters and movie makers.

Another prominent feature to be mentioned is the use of cultural and historical terms. Somewhat reluctant to resort to the technique of transference here, authors strive to find functional or cultural equivalents to these Russianisms, which leads to imprecisions or even blunt mistakes. For example,

— describing the film “Russian Ark”, one of the reviewers uses the word “party” while talking about a ball;

— the word “rule” is used instead of the more adequate “invasion” or “empire”, when speaking about the Mongol Empire in reviews of “Andrei Rublev”.

Although it is merely a pilot study, let us try to frame the preliminary answers to the research questions we stated in the opening section of the paper.

In respect to the first question, we can say that the image of Russia is that of a culturally rich majesty full of enigmas. Explored film reviews reflect upon various aspects of Russian society, which result in the image of Russia as a multi-level and diverse cultural environment.

In answering the second question, two observations as to the most prominent features of movie reviews need to be made:

— reviewers use emotive language to convey their emotional responses, such as “breathtaking”, “epic”, “poignant”, “stunning”; and these emotionally charged words create a background against which the elements of the culture being described are being perceived and experienced as no longer neutral and indifferent;

— reviewers cannot but introduce specific culture-bound elements into their reviews; yet (i) they are not as frequent as one might expect basing on knowledge of other culturally loaded texts and (ii) authors writing for wide and unsophisticated audiences avoid complicating their texts and give preference to more comprehensible techniques (calque, cultural equivalent), which tend to be imprecise, and sometimes outright misleading.

References

- Beloglazova E. V. Diskurs anglojazychnogo opisaniya russkoj kul'tury: perspektivy korpusnogo issledovanija. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, vol. 17, no. 3, pp. 49–59. (In Russian)
- Beloglazova E. V. Diskursnaja geterogenost' literatury dlja detej (kognitivnyj i lingvo-pragmatičeskij aspekty). *Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora filologičeskich nauk*. St. Petersburg, 2010. (In Russian)
- Bondarchuk S. War and Peace (1956). Available at: https://www.imdb.com/title/tt0063794/reviews?ref_=tt_urv (accessed: 02.11.2023)

- Filatova A. A. Reprezentacija rusizma “Samovar” v sovremennom nemeckojazychnom diskurse. *Teorija i praktika inostrannogo jazyka v vysshej shkole*, 2016, №12, pp. 117–126. (In Russian)
- Juzefovich N. G. Variativnost’ anglijskogo jazyka v funkcii vtorichnoj kul’turnoj nominacii. *Kognitivnye issledovanija jazyka*, 2011, no. 8, pp. 443–445. (In Russian)
- Kabakchi V. V. *Vvedenie v interlingvokul’turologiiu*. M.: Urait, 2023. (In Russian)
- Kabakchi V. V. Osnovy anglojazyčnoj mezhkul’turnoj kommunikacii. *Izvestia RGPU im. Gertzena*, St. Petersburg, 1998. (In Russian)
- Mitrukhina I. N. Obuchenie sozdaniiu kinoretsenzii na inostrannom iazyke kak sposobe argumentirovannoi avtorskoj otsenki. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 7. (In Russian)
- Motion Pictures. Encyclopedia Britannica. Available at: <https://www.britannica.com/place/Russia/Motion-pictures> Britannica (accessed: 04.11.2023)
- Semenova A. V. Interlingvokul’turologicheskii podhod s pozicii kontaktnoi variantologii. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 67–75. (In Russian)
- Sokurov A. Russian Ark (2002). Available at: https://www.imdb.com/title/tt0318034/reviews?ref_=tt_urv (accessed: 02.11.2023).
- Taboada M. Stages in an online review genre March Text & Talk. *An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies*, 2011, no. 31 (2), pp. 247–269.
- Tarkovsky A. Andrei Rublev. (1966). Available at: https://www.imdb.com/title/tt0060107/reviews?ref_=tt_urv (accessed: 02.11.2023).
- Van’ko T. R. Svoeobrazie zhanrov kinoretsenzii v mediaprostranstve. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2021, no. 8 (850). (In Russian)

Литература

- Белокурова Е. В. Дискурс англоязычного описания русской культуры: перспективы корпусного исследования // Вестник Волгоградского государственного университета, 2018. Т. 17, № 3. С. 49–59.
- Белокурова Е. В. Дискурсивная гетерогенность литературы для детей (когнитивный и лингво-прагматический аспекты): автореф. дис. ... д-р филол. наук. СПб, 2010.
- Ванько Т. Р. Своеобразие жанров кинорецензии в медиaprostranstve // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2021, № 8 (850).
- Кабакчи В. В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
- Кабакчи В. В. Введение в интерлингвокультурологию. М.: ЮРАЙТ, 2023.
- Митрухина И. Н. Обучение созданию кинорецензии на иностранном языке как способу аргументированной авторской оценки // Педагогическое образование в России, 2016, № 7.

- Семенова А. В. Интерлингвокультурологический подход с позиции контактной вариантологии // Вестник Российского университета дружбы народов, 2018. Т. 15, № 1. С. 67–75.
- Филатова А. А. Репрезентация русизма «Самошар» в современном немецкоязычном дискурсе // Теория и практика иностранного языка в высшей школе, 2016, № 12. С. 117–126.
- Юзефович Н. Г. Вариативность английского языка в функции вторичной культурной номинации Когнитивные исследования языка, 2011, № 8. С. 443–445.
- Bondarchuk S. War and Peace. (1956). URL: https://www.imdb.com/title/tt0063794/reviews?ref_=tt_urv (дата обращения: 02.11.2023).
- Maitte Taboada Stages in an online review genre March Text & Talk // An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies, 2011, no. 31(2), pp. 247-269.
- Motion Pictures // Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/place/Russia/Motion-pictures> Britannica (accessed: 04.11.2023)
- Sokurov A. Russian Ark. (2002). URL: https://www.imdb.com/title/tt0318034/reviews?ref_=tt_urv (дата обращения: 02.11.2023).
- Tarkovsky A. Andrei Rublev. (1966). URL: https://www.imdb.com/title/tt0060107/reviews?ref_=tt_urv (дата обращения: 02.11.2023).

Раздел 2

ЛИНГВИСТИКА, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81.42

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ПИСЬМЕННОМ ДИСКУРСЕ

А. А. Шерстнёва,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Л. П. Тарнаева,
д-р пед. наук, проф., СПбГУ

Цель данного исследования — анализ англоязычного лингводидактического письменного дискурса с перспективой построения на этой основе модели обучения студентов-лингвистов профессионально ориентированному англоязычному общению в академической среде. В результате рассмотрения лингводидактического дискурса с позиции социолингвистического подхода выделен лингводидактический академический письменный дискурс как разновидность институционального дискурса. На основе анализа англоязычных научных статей лингводидактической проблематики выявлены характерные коммуникативные стратегии, направленные на эффективное ведение коммуникации в академической среде.

Ключевые слова: лингводидактический академический дискурс, письменный дискурс, коммуникативные стратегии, речевые тактики, институциональный дискурс, дискурс-анализ.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN LINGUODIDACTIC ACADEMIC WRITTEN DISCOURSE

A. A. Sherstnyova, L. P. Tarnaeva

The aim of this study is to analyze English-language linguodidactic written discourse with the perspective of constructing a model for training linguistics students in professionally oriented English communication in the academic environment. As a result of the analysis of linguodidactic discourse according to the sociolinguistic approach, linguodidactic academic written discourse is identified as a subtype of institutional discourse. Based on the analysis of English-language academic articles on linguodidactic issues, common communicative strategies aimed at effective communication in the academic environment are identified.

Keywords: linguodidactic academic discourse, written discourse, communicative strategies, institutional discourse, discourse analysis.

В современной лингводидактике под коммуникативной компетенцией понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни» [Азимов, Щукин, 2009, с. 98], что подразумевает владение коммуникативными умениями в продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (чтение и слушание) видах речевой деятельности. Как отмечается, практическое овладение иностранным языком проявляется не столько в способности к речевой деятельности как таковой, сколько в способности производить определённый продукт [Тарнаева, 2022], в котором отражаются все психологические особенности протекания деятельности [Зимняя, 2001]. Продуктом чтения и слушания является умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции; продукт говорения и письма — дискурс в его письменной или устной форме [Азимов, Щукин, 2009; Зимняя, 2001].

В научной литературе существуют различные подходы к трактовке понятия дискурса. С лингводидактических позиций релевантным представляется социолингвистический подход к пониманию дискурса, в соответствии с которым дискурс предстаёт как «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [Карасик, 2002, с. 194]. Социолингвистический подход исходит из понимания дискурса как особой организации речи, детерминированной определёнными социальными принципами, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в различные временные периоды [Зубкова, 2009].

В основе дифференциации видов дискурса, по мнению А. А. Кибрика, лежит критерий формальности, основанный на характере социальных отношений между коммуникантами [Кибрик, 2009]. Данная точка зрения коррелирует с позицией В. И. Карасика, выделяющего личностно-ориентированный (персональный) и статусно-ориентированный (институциональный) дискурс. В личностно-ориентированном типе дискурса, представленном бытовой и бытийной разновидностями, ключевую роль играет личность говорящего, а не его социальная принадлежность. Институциональный дискурс представляет собой вербальное поведение, сложившееся в обществе применительно к закреплённым сферам общения [Карасик, 2002].

Выделяемые с позиции социолингвистики основные конститутивные признаки дискурса (цель коммуникации, участники, хронотоп, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы) позволяют дифференцировать политический,

юридический, массово-информационный, педагогический, научный, академический и другие виды институционального дискурса.

Коммуникация в высших учебных учреждениях реализуется в рамках академического дискурса, который является сочетанием научного и педагогического дискурсов.

Под педагогическим дискурсом понимается вербальное поведение, нацеленное на социализацию нового члена общества посредством трансляции норм, правил и ценностей [Карасик, 2002].

Научный дискурс представлен совокупностью текстов, связанных содержательно-тематическими отношениями и отражающих процесс зарождения и утверждения нового научного знания в существующей парадигме [Ахтаева, 2010].

Академический дискурс является сочетанием научного дискурса как совокупности текстов, актуализирующих научное знание, и педагогического дискурса в виде текстов, используемых в образовательных целях [Казакова, 2012].

Целью лингводидактического академического дискурса является профессиональное педагогическое общение в высшем учебном учреждении, нацеленное на подготовку специалистов в области преподавания иностранных языков. Участниками академического дискурса являются преподаватели и студенты. Хронотопом данного вида дискурса служит сочетание типового времени и места (в широком смысле — период обучения студента в учебном учреждении и учебное учреждение как территория учебной деятельности; в узком смысле — лекции, семинары, экзамены и зачёты, самостоятельная работа в библиотеке и учебная аудитория как помещение в университете для проведения занятий) [Зубкова, 2009].

Результирующей составляющей лингводидактического академического дискурса являются письменные и устные высказывания различных жанров лингводидактической проблематики. К устному академическому дискурсу относятся выступления на конференциях, семинарах, различные виды бесед и дискуссий. Письменный академический дискурс может быть представлен в виде выпускной квалификационной работы, курсовой работы, реферата по заданной теме, эссе, заявки на участие в конкурсе научных работ, заявки на участие в научно-практической конференции, написания текста выступления, научного доклада, научной статьи, рецензии.

Как и любая разновидность институционального дискурса, академический дискурс строится на основе коммуникативных стратегий, которые понимаются как когнитивный план взаимодействия, направленный на решение коммуникативных задач, совокупность речевых действий, нацеленных на коррекцию модели мира адресата,

а также способы организации речевого поведения в соответствии с замыслом коммуниканта [Клюев, 2002; Ивин, 1997; Борисова, 1999].

В качестве единиц дискурса, реализующих коммуникативные стратегии в вербальном плане, выступают речевые тактики и речевые акты. Речевая тактика определяется как совокупность конкретных действий в реальном процессе общения, которые соответствуют определенным коммуникативным намерениям [Карасик, 2002]. Другими словами, речевая тактика представляет собой определённый речевой ход в процессе реализации коммуникативной стратегии.

Выбор стратегий коммуникативного поведения позволяет проследить, с помощью каких средств достигается поставленная коммуникативная цель [Ивин, 1997].

Формирование умений построения коммуникативных стратегий лингводидактического академического дискурса является одним из важнейших компонентов обучения студентов-лингвистов общению в лингводидактической академической среде.

На основе анализа англоязычных научных статей лингводидактической проблематики, отобранных методом вероятностной выборки, выявлены следующие наиболее частотные коммуникативные стратегии: контактоформирующая, разъяснительная, аргументативная.

Контактоформирующая стратегия (или куртуазная), как отмечается в исследованиях, направлена на минимизацию коммуникативных рисков и отличается повышенным обращением говорящего к этикетным формам [Седов, 1996]. Зачастую в академическом общении контактоформирующая стратегия реализуется посредством тактики смягчения, которая направлена на снижение категоричности высказываемых идей.

В представленном ниже примере применение тактики смягчения позволяет автору выдвинуть собственную идею, отличную от существующей научной концепции, без категорического отрицания ее ценности.

Acknowledging the validity of this perspective, it is worth noting that, nonetheless, such a position may disintegrate the learning process to some extent. / Признавая логичность данной точки зрения, тем не менее, стоит отметить, что такая позиция может в определённой степени дезинтегрировать процесс обучения.

Не менее частотной является **стратегия разъяснения**, реализующаяся посредством тактик обоснования, конкретизации, обобщения, соотношения. Стратегия разъяснения способствует поддержанию ясности и точности в выражении идей. Это особенно важно

в научных исследованиях, где даже малейшие неопределенности могут оказать существенное влияние на результаты. Ниже приводится пример стратегии разъяснения.

Scanning reading focuses on the search for certain information in the text. This does not mean a complete immersion in the text and a deep understanding of the facts. This requires a sense of direction in the structure of the text, selecting from it the necessary information. / Поисковое чтение направлено на нахождение определенной информации в тексте. Это не означает полное погружение в текст и глубокий анализ фактов. Данный тип чтения требует развитие навыка ориентации в структуре текста с целью отбора необходимой информации.

Использованная в приведённом примере тактика конкретизации позволяет доступнее изложить особенности вида чтения и избежать неточности в его трактовке. Более того, чёткое разъяснение подкрепляет убедительность аргументации, ведь ясное и логичное изложение способствует убеждению аудитории в правильности представленных доводов и выводов. Участники академического дискурса стремятся донести до коллег основные результаты научных поисков, исследовать то или иное явление в целом, а значит, обосновать его, проявляя достаточную твердость и уверенность.

В текстах данного типа дискурса наибольшую репрезентацию получила **аргументативная стратегия**. Аргументация (от лат. *argumentatio* — приведение аргументов) понимается как вид речевого сообщения, целью которого является воздействие на реципиента для создания понимания и побуждения к действию [Азимов, Щукин, 2009]. Акт аргументации включает в себя широкий спектр действий, предполагающих предъявление доводов, формирующих структуру аргументативного дискурса и отражающих представления коммуникантов о степени убедительности высказывания [Ивин, 1997].

Следует отметить, что речевые тактики, используемые для построения стратегии аргументации, дифференцируются в зависимости от вида дискурса. Так, в академическом устном дискурсе можно встретить тактику иронического комментария, который свойственен для эмоциональной аргументации, что совершенно нехарактерно для письменного дискурса.

Среди получивших наибольшую реализацию в письменном лингводидактическом академическом дискурсе ученые выделяют следующие тактики аргументации:

1) апелляция к авторитетному мнению (зачастую посредством цитирования);

- 2) постановка риторических вопросов;
- 3) тактика объективности и беспристрастности;
- 4) тактика системности;
- 5) тактика усиления;
- 6) тактика метафоризации [Борисова, 1999; Бурмакина, 2010; Емельянова, 2020].

Ниже приводится пример использования риторического вопроса как аргумента в пользу обращения к языковому погружению как средству развития социокультурной компетенции.

Can we truly afford to underestimate the pivotal role of cultural immersion in fostering not just linguistic competence, but a genuine understanding of the nuanced layers that language carries within its cultural context? / Можем ли мы действительно позволить себе недооценивать ключевую роль культурного погружения в развитии не только лингвистической компетенции, но и подлинного понимания тонких аспектов, которые язык несёт в своем культурном контексте?

Исходя из вышесказанного, выбор коммуникативной стратегии зависит от таких факторов, как тип дискурса, область научных исследований, жанр текста, цель дискурсивной практики, а также индивидуальные предпочтения автора. Основным условием успешного применения коммуникативной стратегии является соответствие выбранной тактики целям и задачам научного текста, таким как обобщение существующих точек зрения на проблемную ситуацию, опровержение или подтверждение отдельных положений конкретной теории, а также выдвижение собственной точки зрения в рамках уже существующих концепций. Анализ текстов научных статей лингводидактического содержания показал, что выделенные в ходе данного исследования разъяснительная, контактоформирующая и аргументативная стратегии занимают доминирующее положение в лингводидактическом академическом письменном дискурсе.

Относительно устойчивый набор коммуникативных стратегий, реализуемых в лингводидактическом академическом дискурсе, позволяет говорить о нем как о разновидности институционального дискурса, а дальнейшее рассмотрение аргументативной стратегии даёт возможность построения модели обучения студентов-лингвистов профессионально ориентированному англоязычному общению в академической среде.

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
- Ахтаева Л. А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7 (18). С. 144–150.
- Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи. 1999. С. 85–101.
- Бурмакина Н. Г. Академический дискурс в теории институциональных дискурсов // Язык. Культура. Общество. 2010. № 2. С. 21–27.
- Емельянова О. П. Аргументативные стратегии академического дискурса // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики. 2020. С. 32–36.
- Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
- Зубкова Л. И. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия ВГПУ. 2009. № 5. С. 93–117.
- Ивин А. А. Основы теории аргументации. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1997.
- Казакова Н. В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XVII вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2010.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
- Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания, 2009. № 2. С. 3–21.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.
- Седов К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Язык и человек. Вопросы стилистики. Вып. 26. Саратов: Изд-во СГУ, 1996. С. 8–14.
- Тарнаева Л. П. Дискурс-анализ в лингводидактике // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 8–17.

References

- Azimov E. G., Shchukin A. N. *New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)*. Moscow: IKAR Publishing, 2009. (In Russian)
- Akhtaeva L. A. Scientific Discourse as a Specific Type of Discursive Activity. *Young Scientist*. 2010, no. 7 (18), pp. 144–150. (In Russian)
- Borisova I. N. The Category of Purpose and Aspects of Text Analysis. *Speech Genres*, 1999, pp. 85–101. (In Russian)
- Burmakina N. G. Academic Discourse in the Theory of Institutional Discourses. *Language. Culture. Society*. 2010, no. 2, pp. 21–27. (In Russian)
- Emelyanova O. P. Argumentative Strategies of Academic Discourse. *Current Issues in Philology and Linguodidactics*, 2020, pp. 32–36. (In Russian)

- Zimnyaya I. A. *Linguopsychology of Speech Activity*. M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2001. (In Russian)
- Zubkova L. I. Constitutive Features of Academic Discourse. *Proceedings of VGPU*, 2009, no. 5, pp. 93–117. (In Russian)
- Ivin A. A. *Fundamentals of Argumentation Theory*. Moscow: Humanitarian Publishing Center “VLADOS”, 1997. (In Russian)
- Kazakova N. V. *Formation of Institutional Features of Scientific-Educational Discourse (Based on English Grammars of the 16th–19th Centuries)*: Ph.D. thesis. Izhevsk: 2012. (In Russian)
- Karasik V. I. *Language Circle: Personality, Concepts, Discourse*. Volgograd: Peremena, 2002. (In Russian)
- Kibrik A. A. Mode, genre, and other parameters of discourse classification. *Questions of Linguistics*, 2009, no. 2, pp. 3–21. (In Russian)
- Klyuev E. V. *Speech Communication: A Textbook for Universities and Institutes*. M.: RIPOL CLASSIC, 2002. (In Russian)
- Sedov K. F. Types of Language Personalities and Strategies of Speech Behavior. *Language and Man. Issues of Stylistics*. Issue 26. Saratov: SGU Publishing House, 1996. P. 8–14. (In Russian)
- Tarnaeva L. P. Discourse Analysis in Linguodidactics. *Bulletin of PNIPU. Issues of Linguistics and Pedagogy*, 2022, no. 4, pp. 8–17. (In Russian)

ПЕРЕГОВОРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Д. Е. Гаврилова,
магистрант 2-го года обучения*, СПбГУ

В статье рассматривается понятие делового дискурса на английском языке и дискурс переговоров как одна из его составляющих. В работе описаны конститутивные и коммуникативно-значимые признаки, функции и подходы к классификации дискурса переговоров. Обсуждаются возможности использования мобильных приложений при обучении англоязычному дискурсу переговоров.

Ключевые слова: деловой дискурс, переговоры, деловое общение, переговорный процесс, мобильное обучение.

NEGOTIATIONS IN ENGLISH AS A TYPE OF BUSINESS DISCOURSE

D. E. Gavrilova

The article examines the concept of English business discourse and negotiation discourse as one of its components. The paper describes constitutive and communicatively significant features, functions and approaches to the classification of negotiation discourse. The possibilities of using mobile learning in teaching English negotiation discourse are discussed.

Keywords: business discourse, negotiation, business communication, negotiation process, mobile learning.

Деловой дискурс является неотъемлемой частью современного бизнес-мира, где коммуникация играет ключевую роль в достижении успеха и эффективности. Решение многих задач в бизнесе строится на непосредственном взаимодействии людей в различных ситуациях, и навыки деловой коммуникации являются необходимым условием обсуждения и решения возникающих в ходе бизнес деятельности вопросов. Дискурс переговоров — это, бесспорно, один из ключевых жанров делового дискурса, так как переговоры являются неотъемлемым компонентом бизнес-процессов в организации на разных уровнях.

В лингвистической науке последних десятилетий широко исследуется понятие дискурса (Т. ван Дейк, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова, М. Л. Макаров, Л. П. Тарнаева, М. Ю. Копыловская, Т. В. Милевская, Г. Н. Манаенко, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Кудлаева и др.). Деловой дискурс принято рассматривать в рамках клас-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

сификации дискурса, предложенной В.И.Карасиком, где деловой дискурс — один из видов институционального дискурса [Карасик, 2004].

В настоящее время выделяются следующие основные трактовки делового дискурса: «1) деловой дискурс как дискурс официальный, институционально-административный; 2) деловой дискурс как речевая практика определенной специальной сферы; 3) деловой дискурс как «business communication» [Мкртычян, 2012, с. 17].

Вопросы делового дискурса широко исследуются в работах многих ученых (Л.П.Тарнаева, М.Ю.Копыловская, А.О.Стеблецова, Т.А.Ширяева, Н.А.Баландина, Ф.Барджела-Кьяпини, Ф.Харрис и др.). Так, Ф.Барджела-Кьяпини и Ф.Харрис понимают под деловым дискурсом «текстуализированное общение, которое конструируется коммуникантами в ходе выполнения своих ежедневных обязанностей, решения деловых вопросов и достижения поставленных целей, как делового, так и личного характера» [Bargiela-Chiappini, Harris, 1997, p.274]. Т.А.Ширяева придерживается мнения, что институциональный деловой дискурс представляет собой целенаправленную статусно-ролевую речевую деятельность людей, общей характерной чертой которых являются деловые отношения, охватывающие не только организации внутри, но и связи между организациями, а также коммуникацию между организациями и отдельными индивидами, базирующуюся на нормах и правилах общения, принятых в деловом сообществе [Ширяева, 2006, с. 50]. Т.А.Ширяева выделяет следующие лингвистически релевантные признаки делового дискурса: 1) общая деловая картина мира; 2) специфическая цель общения; 3) специфические участники; 4) специфический социальный хронотоп; 5) специфические ценности; 6) специфические стратегии делового дискурса; 7) специфические характеристики текстов. По мнению Т.А.Ширяевой, данные параметры определяют структуру и содержание текстов делового дискурса [Ширяева, 2014, с. 20].

Н.К.Геймурова считает, что деловой дискурс следует определять как «речевое общение, происходящее в условиях статусно-ролевых отношений, как внутри общественных организаций, так и между ними». Что касается особенностей делового дискурса, Н.К.Геймурова выделяет следующие: 1) шаблонность; 2) клишированность; 3) взаимодействие коммуникантов происходит в определенных условиях общения; 4) определенная система целей общения, направленных на решение проблем в рамках общественного института, достижение договоренности и оказания речевого воздействия на адресата; 5) статусно-ролевые отношения [Геймурова, 2016, с. 887].

Следует отметить, что деловой дискурс является как социальным, так и лингвистическим явлением. Существование и развитие делового дискурса, его коммуникативные механизмы и набор средств выражения зависят от ситуации общения и требований современного мира бизнеса. Именно социальный институт «деловое сообщество» детерминирует использование языка, «вживляет» определенные знания и представления в личность каждого участника делового сообщества, диктует стратегии и тактики взаимодействия социальных групп и индивидов [Ширяева, 2006, с. 50]. Ввиду стремительного развития и трансформации бизнес-сообщества, деловой дискурс характеризуется значительной степенью динамизма.

Говоря о видах делового дискурса, следует отметить, что существуют разные подходы к его классификации. Некоторые исследователи (Т. А. Ширяева, Л. П. Тарнаева) классифицируют деловой дискурс на основе сферы его функционирования. Например, в рамках делового дискурса выделяют профессиональный, публичный и академический дискурс. Л. П. Тарнаева предлагает дополнить данную классификацию еще одной сферой функционирования делового дискурса: пограничной, реализуемую в неформальном общении деловых партнеров [Тарнаева, 2014].

Другим подходом к вопросу классификации делового дискурса можно считать выделение жанров делового дискурса Е. Н. Малюгой, которая выделяет в деловой коммуникации следующие жанры: конференции, выставки, семинары, презентации, пресс-конференции, брифинги, интервью, круглые столы, деловые встречи, приемы, переговоры, споры и т. д. [Малюга, 2009, с. 53]. В. Е. Гольдин говорит о таких жанрах в рамках делового дискурса как деловая беседа, деловые переговоры, деловые совещания, подчеркивая, что в целом ряде современных научных публикаций их относят к так называемым «сложным речевым событиям» [Гольдин, 1999].

В рамках делового дискурса не представляется возможным говорить о наиболее или наименее важных видах или жанрах, однако следует отметить, например, наибольшую частотность, комплексность или многофункциональность некоторых из них. В нашей статье рассматривается дискурс переговоров, так как деловые переговоры приобретают все большую значимость в современном мире, в том числе и в межкультурном контексте.

Понятие «переговоры» принято трактовать в широком, и в узком смысле. В широком смысле, к переговорам относят любую ситуацию, в которой две или более сторон признают, что между ними имеются различия в интересах и ценностях, и в которой они хотят или вынуждены искать компромиссное решение [Raiffa, 1982, p. 7].

В узком же смысле, переговоры рассматриваются как «особая форма социального взаимодействия, в которую вовлечены по крайней мере два субъекта, при этом предполагается наличие общей проблемы, различий в подходах и оценке способов ее решения, непосредственного личного контакта между участниками и вербального способа коммуникации, четкой структуры и протокола осуществления переговорной деятельности» [Баландина, 2004, с. 28].

Следует отметить, что особенностью переговорного процесса в целом является то, что в рамках переговоров происходит наложение нескольких дискурсов, например, в рамках проведения бизнес-переговоров встречаются элементы юридического дискурса, так как участники деловых переговоров стремятся зафиксировать результаты переговоров в правовом поле (то есть заключить договор).

Так как дискурс переговоров является компонентом делового дискурса, который в свою очередь является частью институционального, будет оправдано рассмотреть конститутивные признаки, описанные в теории институционального дискурса, а именно: хронотоп, цели, разновидности и жанры, дискурсивные формулы. Говоря о хронотопе данного вида дискурса, переговоры происходят в заранее согласованное время и в специально отведенном месте. Участники переговоров оказываются вовлечёнными в процесс наличием цели, которая является ожидаемым и желаемым результатом переговоров. В рамках дискурса переговоров можно выделить следующие жанры: коммерческие переговоры, переговоры, посвященные решению организационных вопросов, вопросов реорганизации и реструктуризации предприятий и переговоры, направленные на снятие возникающего или возникшего конфликта. Что касается дискурсивных формул, то к ним можно отнести принятые в деловом общении клише и обороты, например, такие как “Could you expand on what you’ve just said?”, “One obstacle we see is...”, “We’d like to make an alternative proposal”.

Дискурс переговоров также обладает и рядом коммуникативно-значимых признаков, таких как: участники, ценности, стратегии, ритуальность, формат общения, регламентированность. Важно отметить, что в дискурсе переговоров характер деятельности предполагает отношения в системе агент — агент (переговаривающиеся стороны). Ценности дискурса переговоров сводятся к необходимости сотрудничества, достижения поставленных целей, к уважению интересов партнеров, вежливому отношению к другой стороне и соблюдению норм делового общения. В дискурсе переговоров, по мнению Н. А. Баландиной, реализуются преимущественно три базовые коммуникативные стратегии — презентация, манипуляция и кон-

венция. Ритуальность в дискурсе переговоров проявляется в четких последовательностях совершения коллективных действий и во временных рамках. Регламентированность проявляется, прежде всего, в подчинении коммуникативного поведения установленным правилам и ограничениям [Баландина, 2004, с. 48–51].

Универсальными функциями переговоров во всех сферах общественной жизни принято считать следующие: 1) поиск совместного решения проблемы; 2) информационная (получить максимум сведений об интересах, позициях, подходах к решению проблемы противоположной стороны, а также предоставить таковую о себе); 3) коммуникативная (налаживание и поддержание связей и отношений участников переговоров); 4) регулятивная (регулирование отношений с партнером и координация совместной деятельности [Слущкая, 2012, с. 11].

Переговоры можно классифицировать в соответствии с их целями. Ф. Чарльз Икле выделяет следующие виды деловых переговоров: 1) переговоры, направленные на достижение существующих, достигнутых ранее соглашений; 2) переговоры с целью нормализации отношений; 3) переговоры с целью перераспределения прав и обязанностей; 4) переговоры с новым партнером; 5) переговоры, ориентированные на получение косвенных результатов, итоги которых не отражаются в формальном соглашении [Iklé, 1964, p. 26]. По направленности взаимодействия переговоры могут быть в рамках конфликта и в рамках сотрудничества.

Как было ранее сказано, все происходящие изменения в деловом сообществе непременно отражаются на деловом дискурсе вообще, и дискурсе переговоров в частности. Абсолютно точно, что процесс цифровизации также оказывает огромное влияние и на бизнес-сообщество, и на дискурс переговоров. Если говорить об обучении дискурсу переговоров, здесь также непременно встает вопрос о возможностях использования цифровых технологий.

В последнее десятилетие в обучении все чаще прибегают к мобильным приложениям. Обучение ведению переговоров на английском языке не является исключением, так как в магазинах приложений для iOS (AppStore) и Android (Google Play) можно скачать мобильные приложения, которые можно использовать при обучении дискурсу переговоров. В AppStore доступны для скачивания такие приложения как: Negotiation 360, My Negotiator, Business English Negotiations, SNI, Sound Negotiator и некоторые другие. Приложение Negotiation 360 является незаменимым для тех, кому необходимо участвовать в переговорах, так как оно станет отличным дополнением к книгам и курсам по ведению переговоров. Приложение

определяет стиль ведения переговоров пользователя и предлагает упражнения на развития различных навыков ведения переговоров [Blanding, 2015]. В Google Play представлены следующие приложения для обучения ведению переговоров: Negotiation Skills Course, Business Negotiation Skills, Negotiating Essential | Use Ur Negotiating Skills, Business Negotiation and Writing Skills, Negotiation Leader Skills, Business Negotiation. В статье «Educational mobile apps for negotiation: evaluation and design criteria for curriculum designers and developers» производится анализ вышеперечисленных приложений, и авторы приходят к мнению о том, что приложения для обучения ведению переговоров имеют такие недостатки как: 1) несоответствие используемых материалов целям обучения; 2) низкая вовлеченность пользователей (учащихся) в процесс; 3) ограниченность содержания учебных материалов [Nguyen et al., 2019]. Таким образом, в контексте использования мобильных приложений в обучение переговорам на английском языке, можно говорить лишь о частичном их использовании в дополнение к основной программе, но не как о полноценном ресурсе.

Резюмируя вышесказанное, переговоры являются жанром делового институционального дискурса. Дискурс переговоров может быть классифицирован в соответствии с целями, направленностью взаимодействия и характером взаимодействия. Переговоры обладают такими функциями, как поиск совместного решения проблемы, информационная, коммуникативная и регулятивная функции. Говоря о потенциале использования мобильных приложений для обучения англоязычному дискурсу переговоров, следует подчеркнуть ограниченность их функционала и возможностей использования как полноценного ресурса для обучения. Дальнейшее изучение вопроса использования информационных технологий при обучении англоязычному дискурсу переговоров может быть посвящено возможностям использования искусственного интеллекта в данном контексте.

Литература

- Баландина Н. А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.
- Геймурова Н. К. Лингвистические особенности делового дискурса // Молодой ученый. 2016. № 2 (106). С. 886–891. URL: <https://moluch.ru/archive/106/25391/> (дата обращения: 01.10.2023).
- Гольдин В. Е. Проблемы жанроведения // Жанры речи: сб. на-уч. ст. Саратов: Изд-во гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1999. С. 4–6.
- Карасик В. В. Языковой крут: личность, концепты, дискурс. М: ГНОЗИС, 2004.

- Малюга Е. Н. К вопросу о языке деловых переговоров как жанре межкультурной деловой коммуникации // Вестник РУДН, серия Лингвистика. №3. 2009. С. 52–60.
- Мкртычян С. В. Управленческие коммуникативные стили в социально-стратифицированном дискурсе (на материале русского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2012.
- Слущкая Л. В. Основы переговорного процесса. Учебно-методический комплекс для студентов факультета международных отношений. Минск, 2012.
- Тарнаева Л. П. Видовые различия делового дискурса: лингводидактический аспект проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 12 (42): в 3-х ч. Ч. III. С. 171–174.
- Ширяева Т. А. К вопросу о статусе дискурса // Вестник ПГЛУ. 2006. С. 49–55.
- Ширяева Т. А. Структурно-содержательная и функциональная парадигма современного делового дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2014.
- Bargiela-Chiappini F., Harris S. *The Language of Business: An International Perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- Blanding M. *Want To Improve Your Negotiation Skills? There's An App For That*. Forbes, дата публикации: 11.03.2015. URL: <https://tinyurl.com/3bv48w3k/>. (дата обращения: 30.10.2023).
- Iklé F. C. *How nations negotiate*. Harper & Row, 1964.
- Nguyen T. Q., Dang T. N., Hoang C. L., Truong D. T. N., Nguyen V. A. Educational Mobile Apps for Negotiation: Evaluation and Design Criteria for Curriculum Designers and Developers // 2019 IEEE Canadian Conference of Electrical and Computer Engineering (CCECE), Edmonton, AB, Canada, 2019. P. 1–4.
- Raiffa H. *The Art and Science of Negotiation*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.

References

- Balandina N. A. *Discourse of negotiations in English-language business communication*: Dissertation. Volgograd, 2004. (In Russian)
- Bargiela-Chiappini F., Harris S. *The Language of Business: An International Perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- Blanding M. *Want To Improve Your Negotiation Skills? There's An App For That*. Forbes. publication date: 11.03.2015. Available at: <https://tinyurl.com/3bv48w3k/> (accessed: 30.10.2023).
- Geymurova N. K. Linguistic features of business discourse. *Young Scientist*, 2016, no. 2 (106), pp. 886–891. Available at: <https://moluch.ru/archive/106/25391/> (accessed: 01.10.2023). (In Russian)
- Goldin V. E. Problems of genre studies. *Genres of speech: a collection of scientific articles*. Saratov: Izd. of the state educational and research center "College", 1999, pp. 4–6. (In Russian)
- Iklé F. C. *How nations negotiate*. Harper & Row, 1964.

- Karasik V. V. *Language circle: personality, concepts, discourse*. M: GNOSIS, 2004. (In Russian)
- Malyuga E. N. To the question of the language of business negotiations as a genre of intercultural business communication // *Vestnik RUDN, Linguistics Series*, no. 3, 2009, pp. 52–60. (In Russian)
- Mkrtychyan S. V. *Managerial communicative styles in socio-stratified discourse (on the material of the Russian language)*: Autoref. diss. Tver, 2012. (In Russian)
- Nguyen T. Q, Dang T. N., Hoang C. L., Truong D. T. N., Nguyen V. A. Educational Mobile Apps for Negotiation: Evaluation and Design Criteria for Curriculum Designers and Developers // *2019 IEEE Canadian Conference of Electrical and Computer Engineering (CCECE)*. Edmonton, AB, Canada, 2019. P. 1–4.
- Raiffa H. *The Art and Science of Negotiation*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Shiryayeva T. A. *Structural, content and functional paradigm of modern business discourse*. Nalchik, 2014. (In Russian)
- Shiryayeva T. A. To the question of the status of discourse // *Vestnik PGLU*, 2006, pp. 49–55. (In Russian)
- Slutskaya L. V. *Fundamentals of the negotiation process*: Educational and methodical complex for students of the Faculty of International Relations. Minsk, 2012. (In Russian)
- Tarnayeva L. P. Species differences of business discourse: linguodidactic aspect of the problem // *Philological Sciences. Issues of theory and practice*. Tambov: Gramota, 2014. № 12 (42): in 3 parts. Ch. III. P. 171–174. (In Russian)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И. А. Нефедьев,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Л. П. Тарнаева,
д-р пед. наук, проф., СПбГУ

Данная статья исследует с лингводидактических позиций коммуникативные стратегии, используемые в речах англоязычных политиков. Материалом для анализа послужили тексты политических дебатов, выступлений и интервью политиков.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, коммуникативные стратегии, манипуляция, аргументация.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE: LINGUODIDACTIC ASPECT

I. A. Nefedev, L. P. Tarnaeva

This article studies the communicative strategies used in the speeches of English-speaking politicians. The texts of political debates, speeches and interviews of politicians served as the material for analysis.

Keywords: discourse, political discourse, communicative strategies, manipulation, argumentation.

Целью данной статьи является рассмотрение коммуникативных стратегий политического дискурса с лингводидактических позиций. В ходе исследования был осуществлен анализ речей Дональда Трампа, Хилари Клинтон и Джо Байдена. Отбор речевого материала осуществлялся методом вероятностной выборки.

Политический дискурс как один из видов институционального дискурса представляет собой профессионально опосредованную форму общения между участниками политической коммуникации.

В лингвистической литературе термин «политический дискурс» употребляется в двух смыслах: узком и широком. В широком смысле он включает такие формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из составляющих: субъект, адресат либо содержание сообщения. В узком смысле политический дискурс — это разновидность дискурса, целью которого является завоевание, сохранение и осуществление политической власти. В широком по-

нимании дискурс включает также процесс и результат порождения и восприятия текстов, а также экстралингвистические факторы, влияющие на их порождение и восприятие [Маслова, 2008].

Любая разновидность дискурса строится на основе определённых стратегий, к которым прибегают участники общения для реализации своих коммуникативных намерений. Существуют вариативные подходы к трактовке понятия коммуникативных стратегий. Так, например, согласно когнитивному подходу, коммуникативная стратегия может быть рассмотрена как глобальная ментальная репрезентация средств, используемых для достижения целей общения [Dijk, 1983], как когнитивный план общения, контролирующий оптимальное решение коммуникативных задач, когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с языковым выражением [Иссерс, 2008].

Согласно психолингвистическому подходу в определении понятия коммуникативной стратегии основное внимание уделяется способу, которым коммуникант организует своё высказывание в соответствии с задумкой и намерением [Борисова, 1999]. Исходя из данного определения, можно заключить, что коммуникативная интенция является движущей силой коммуникативной стратегии [Тарнаева, 2017].

В общем смысле коммуникативная стратегия включает в себя выбор коммуникативных намерений, распределение квантов информации между коммуникативными элементами и определение порядка следования этих элементов в предложении [Янко, 2001]. Как правило, коммуникативные стратегии включают несколько концептуальных и функционально-прагматических предпочтений автора [Гончарова, 2001].

В исследованиях предлагаются различные критерии классификации стратегий. Так, исследователи различают стратегии по таким критериям, как «глобальность» коммуникативных намерений (общие и частные, основные и вспомогательные), воздействие на адресата (манипулятивные, аргументативные, персуазивные), степень ритуальности общения (контактоформирующие, конвенциональные, куртуазные), актуализация психических процессов (рациональные, логико-аналитические / эмоционально-этические) [Иссерс, 2003; Седов, 1996; Тарнаева, 2017; Тарнаева, Любшина, 2018].

В научной литературе существует неоднозначность в трактовке соотношения понятий коммуникативной стратегии и коммуникативной тактики. Одни и те же речевые действия могут быть обозначены как стратегии и как тактики. В соответствии с точкой зре-

ния о классификации стратегий в зависимости от масштаба целей, выделяются общие и частные стратегии. Общие стратегии связаны с более широкими целями, например, поддержание статуса или проявление власти. Эти стратегии относятся к общим приёмам достижения коммуникативной цели. Частные стратегии являются реализацией общей стратегии и связаны с более конкретными целями, например, просьба или утешение, участвующие в реализации контактоформирующей стратегии. В исследованиях частные стратегии иногда рассматриваются как коммуникативные тактики, поскольку они представляют конкретные этапы, направленные на достижение конечной цели в заданной коммуникативной ситуации. Так, например, коммуникативная стратегия дискредитации включает в себя такие частные стратегии как обвинение, оскорбление, насмешки. Эти стратегии направлены на воздействие на адресата, его систему ценностей и поведение, и являются значимыми с точки зрения иерархии мотивов и целей коммуникации.

Таким образом, общие стратегии могут выступать как макро-структуры, состоящие из последовательности конкретных речевых тактик, ведущих к достижению цели [Верещагин, Костомаров, 1999; Ключев, 2002; Азимов, 2009].

Анализ текстов политических дебатов, выступлений и интервью позволил выявить в качестве частотных стратегий политического дискурса аргументативные, манипулятивные стратегии и стратегию дискредитации.

Аргументативные стратегии ставят главной задачей управление ситуацией [Новейший философский словарь, 1999], поэтому их роль в политическом дискурсе достаточно велика. Аргументация — это процесс логико-коммуникативного обоснования определенной позиции, направленный на убеждение и понимание участников коммуникации. Это может быть как монологическая речь убеждения или как интерактивное взаимодействие между сторонами общения. Аргументация учитывает различные факторы, такие как психологические, мировоззренческие, этические, и признает существование разных точек зрения [Jacobs, Jackson, 1981; Schiffrin, 1985].

Исследователи отмечают, что аргументация может иметь рациональный и эмоциональный характер. Рациональные аргументы основаны на логике, фактах, статистике, ссылках на законы и нормативные акты. Авторы используют интеллектуальные рассуждения, представляя свои идеи. Эмоциональные аргументы, с другой стороны, направлены на изменение эмоционального состояния адресата, они обращаются к эмоциям, этическим и эстетическим ценностям [Тарнаева, 2017].

Исследователи выделяют разные типы аргументативных стратегий. Так, к примеру, среди аргументативных стратегий выделяются такие стратегии, как эмоционально-этическая аргументация, критическая аргументация и стратегия экспертной оценки [Тарнаева, Любшина 2018, с. 173].

В качестве иллюстрации эмоционально-этической аргументации, можно привести цитату действующего президента США Джо Байдена: *My fellow Americans, we're facing a defining moment, an inflection point. We must with one overwhelming unified voice speak as a country and say there's no place, no place for voter intimidation or political violence in America.*¹ Джо Байден пытается вызвать эмоциональный отклик аудитории путём давления на чувства гражданской ответственности и нравственного долга, подчёркивая, что закон превыше всего и не может быть нарушен ни при каких условиях. Важную роль в этом плане играет использование модального глагола *must*, который подчёркивает высокую степень ответственности гражданина перед законом страны. В то же время использование местоимения *we* позволяет политику идентифицировать себя с простым народом и показывает, что он так же, как и все граждане страны, соблюдает закон.

Ещё одним примером иллюстрации эмоционально-этической аргументации может служить следующее высказывание Хилари Клинтон в рамках предвыборной кампании 2016 года: *At our best, that's what Americans do. We're problem solvers, not deniers. We don't hide from change, we harness it.*² Политик использует данную стратегию, чтобы подчеркнуть гордость за свою страну. Использование местоимения «*we*» как и в предыдущем примере свидетельствует стремление Х. Клинтон подчеркнуть единение с аудиторией. Вместе с тем, используя отрицательные структуры *We're not deniers, We don't hide...* политик противопоставляет себя оппоненту, характеризуя себя с положительной стороны.

В качестве иллюстрации стратегии дискредитации, можно привести цитату Дональда Трампа, произнесённую им в рамках предвыборной кампании 2016 года: *Clinton was the worst secretary of state in the history of the country. The world literally fell apart during her*

¹ Joe Biden Campaign Speech Transcript Warm Springs, GA October 27/ REV / URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-campaign-speech-transcript-warm-springs-ga-october-27> / (дата обращения 02.11.2023)

² Transcript: Read the Full Text of Hillary Clinton's Campaign Launch Speech / Time / URL: <https://time.com/3920332/transcript-full-text-hillary-clinton-campaign-launch> / (дата обращения 03.11.2023)

*time as Secretary of State.*³ В этом примере Дональд Трамп использует эпитет, выраженный прилагательным в превосходной степени (*the worst*) для характеристики деятельности Х. Клинтон, подчёркивает пагубность для всего мира политики, которую проводила Х. Клинтон, будучи госсекретарём США. Использование гиперболы *The world literally fell apart / Мир буквально рухнул* усиливает эмоциональное воздействие на публику с целью убедить всех, что именно Х. Клинтон виновна в той трудной ситуации, с которой столкнулась страна из-за её политической деятельности. Прибегая к стратегии дискредитации, Трамп стремится показать себя более выигрышным кандидатам в глазах общественности.

Хилари Клинтон в рамках политической кампании также часто использовала стратегию дискредитации, так как она преследовала те же цели, что и её политический оппонент. В приведённом ниже примере Х. Клинтон для реализации стратегии дискредитации использует тактику насмешки, высмеивая попытки Трампа показать, что он один может добиться больших успехов. *And we cannot do it alone. I cannot do it alone. I'm not like Donald Trump who says 'I alone can fix it.' I've never quire figure out what it is he alone can fix.*⁴ Клинтон сумела с помощью ритмического рисунка в окончании своей фразы показать бахвальство Трампа ...*what it is he alone can fix*. Публика оценила иронию Х. Клинтон — в зале пронёсся смех.

К частотным стратегиям политического дискурса относятся манипулятивные стратегии, проявляющиеся в коммуникативном воздействии на аудиторию с целью актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний, побуждающих к поведению, желательному для субъекта воздействия [Крысько, 2003]. В политическом дискурсе манипулятивные стратегии играют важную роль, поскольку манипуляция является частью технологии борьбы за власть. Ниже приводится пример манипулятивной стратегии, где Х. Клинтон манипулирует аудиторией, используя социокультурные установки американского общества: *You know, to just be grossly generalistic, you could put half of Trump's supporters into what I call the basket of deplorables. Right?». The racist, sexist, homophobic, xenophobic, Islamaphobic — you name it.*³ Клинтон использует тактику негативного обобщения, объединяя всех, кто поддерживает её соперника, в единый собирательный образ, который в идеало-

³ Donald Trump about Hilary Clinton // Fox Buisness. URL: clck.ru/36nFNV/ (дата обращения: 04.11.2023)

⁴ Transcript: Read the Full Text of Hillary Clinton's Campaign Launch Speech // Time. URL: <https://time.com/3920332/transcript-full-text-hillary-clinton-campaign-launch/> (дата обращения 03.11.2023)

гии американского общества представлен однозначно негативным: *racist, sexist, homophobic, xenophobic, Islamophobic / расист, сексист, гомофоб, ксенофоб, исламофоб*). При этом Клинтон прибегает к приёму *подкрепления отрицательного*. Такой приём даёт возможность продолжить ряд негативных ассоциаций, что может быть использовано для усиления негативных отношений или усугубления конфликтов [Тарнаева, 2017]. В данном случае тактику обобщения можно рассматривать как реализацию стратегии *эмоционального настраивания*, которая выступает в качестве вспомогательной в рамках стратегии манипуляции.

Одним из видов манипуляции является стратегия негативной экспертной оценки, примером которой может служить следующие высказывание Хилари Клинтон: *The Republicans twice cut taxes for the wealthiest, borrowed money from other countries to pay for two wars, and family incomes dropped. You know where we ended up. Except it wasn't the end.*⁵ Озвучивая политические действия оппозиционной партии, Клинтон даёт им негативную оценку, позволяя аудитории продолжить негативные ассоциации, связанные с политикой республиканцев.

Проведённый анализ политических текстов показал, что в политическом дискурсе частотными являются стратегии аргументации, манипуляции, дискредитации, негативной экспертной оценки, эмоционального настраивания. Эти стратегии используются политиками как способ завоевания и удержания власти.

Выявление и описание отличительных характеристик коммуникативных стратегий политического дискурса имеет важное лингводидактическое значение, поскольку определяет как отбор лингвистического материала, так и организацию учебной деятельности студентов в процессе овладения умениями профессионально-ориентированного англоязычного дискурса в сфере международных отношений. Формирование готовности к межкультурному профессионально ориентированному общению является основной задачей в обучении иностранному языку студентов-международников. В процессе изучения иностранного языка студенты должны развивать способность восприятия и продуцирования текстов политического дискурса с акцентом на риторических приёмах, характерных для речевой коммуникации в данной профессиональной сфере.

⁵ Transcript: Read the Full Text of Hillary Clinton's Campaign Launch Speech // Time. URL: <https://time.com/3920332/transcript-full-text-hillary-clinton-campaign-launch> (дата обращения 03.11.2023)

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
- Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург: Арго, 1996. С. 21–48.
- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1999.
- Гончарова Е. А. Персуазивность и способы её языковой реализации в дискурсе рекламы // Проблемы теории европейских языков. *Studia Linguistica* № 10. СПб.: Тригон, 2001. С. 120–130.
- Дейк Т. В. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации [пер. с англ. Е. Переверзев, Е. Кожемякин]. М.: URSS, 2013.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Едиториал УРСС, 2003.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М.: Ри- пол классик, 2002.
- Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. М., 2003.
- Маслова В. А. Политический дискурс: языковые игры или игры слова? (2008) URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/maslova-08.htm> (дата обращения: 09.11.2023).
- Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1999.
- Седов К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Язык и человек. Вопросы стилистики. Вып. 26. Саратов: Изд-во СГУ, 1996. С. 8–14.
- Тарнаева Л. П. Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур: (лингводидактический аспект). СПб.: Книжный дом, 2017.
- Тарнаева Л. П., Любшина М. В. Прагмалингвистические характеристики англоязычного социологического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11-1 (89). С. 171–176.
- Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М.: Языки славянской культуры, 2001.
- Jacobs S., Jackson S. Argument as natural category: The routine grounds for arguing conversation // *The Western Journal of Speech Communication*. 1981. № 45. P. 118–132. DOI: 10.1080/10570318109374035.
- Schiffirin D. Everyday argument: The organization of diversity in talk // *Handbook of discourse analysis* 3. 1985. P. 35–46.

References

- Azimov E. G., Shchukin A. N. *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. M.: Izdatel'stvo IKAR., 2009. (In Russian)

- Borisova I. N. Discursive strategies in conversational dialogue. *Russian colloquial speech as a phenomenon of urban culture*. Yekaterinburg: Argo, 1996. P. 21–48. (In Russian)
- Dijk T. V. *Discourse and power: representation of dominance in language and communication*. Moscow, 2013. (In Russian)
- Goncharova E. A. Persistence and ways of its linguistic realization in the discourse of advertising. Problems of the theory of European languages. *Studia Linguistica*, no. 10. St. Petersburg: Trigon, 2001. P. 120–130. (In Russian)
- Issers O. S. *Communication strategies and tactics of Russian speech*. Moscow: Editorial URSS, 2003. (In Russian)
- Jacobs S., Jackson S. Argument as natural category: The routine grounds for arguing conversation. *The Western Journal of Speech Communication*, 1981, no. 45, pp. 118–132. <https://doi.org/10.1080/10570318109374035>
- Klyuev E. V. *Speech communication: the success of speech interaction*. M.: Ripol classic, 2002. (In Russian)
- Krysko V. G. *Dictionary-reference book on social psychology*. Moscow, 2003. (In Russian)
- Maslova V. A. *Political discourse: language games or word games?* (2008) Available at: <http://www.philology.ru/linguistics2/maslova-08.htm> (accessed: 09.11.2023). (In Russian)
- Schiffirin D. Everyday argument: The organization of diversity in talk. *Handbook of discourse analysis* 3, 1985, pp. 35–46.
- Sedov K. F. Types of language personalities and strategies of speech behavior. *Language and human. Questions of statistics*. 26. Saratov: Izd-vo SG, 1996, pp. 8–14. (In Russian)
- Tarnaeva L. P. *Translation in the field of business communication: dialogue of languages and cultures: (linguodidactic aspect)*. Saint-Peterburg: Knizhnyj dom, 2017. (In Russian)
- Tarnaeva L. P., Lyubshina M. V. Pragmalinguistic characteristics of the English-language sociological discourse. *Philosophical science. Questions of theory and practice*, 2018, no. 11-1 (89), pp. 171–176. (In Russian)
- The newest philosophical dictionary*. Minsk: Izd. V. M. Skakun, 1999. (In Russian)
- Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *In search of new ways of development of linguistics: the concept of speech-behavioral tactics*. Moscow: Pushkin Institute of the Russian Language, 1999. (In Russian)
- Yanko T. E. *Communicative strategies of Russian speech*. M.: Languages of Slavic culture, 2001. (In Russian)

**РОЛЬ МЕДИАДИСКУРСА
В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА
(на примере социальной рекламы)**

И. Р. Мамлеев,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Л. П. Тарнаева,
д-р пед. наук, проф., СПбГУ

Цель настоящей статьи состоит в выявлении роли медиадискурса в социокультурном развитии общества. В ходе исследования был осуществлен анализ англоязычных и немецкоязычных рекламных медиатекстов, позволивший выявить лингвокультурные особенности социальной рекламы и определить роль рекламного дискурса в формировании социокультурных установок общества. На основе лингвокультурологического анализа были выявлены приемы, которые используются в медиадискурсе для достижения целей коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, медиадискурс, коммуникация, реклама, культура.

**THE ROLE OF MEDIA DISCOURSE IN THE SOCIO-CULTURAL
DEVELOPMENT OF SOCIETY
(On the example of social advertisement)**

I. R. Mamleev, L. P. Tarnaeva

The purpose of this article is to identify the role of media discourse in the socio-cultural development of the society. In the course of the study, the analysis of English and German media advertisements was carried out, which made it possible to clarify the main directions and topics of social advertising discourse. Linguocultural analysis allowed to identify the techniques that are used in media advertising discourse for the achievement of the communication goals.

Keywords: discourse, media discourse, communication, advertisement, culture.

Медийный дискурс представляет собой совокупность различных средств коммуникации и способов передачи информации, образующих медиасреду, которая, в свою очередь, способна изменяться и развиваться, подстраиваясь под общество [Темникова, 2016, с. 1].

Существуют различные типы дискурса, например педагогический, эстетический, юридический, научный, политический и другие. В современном обществе значительную роль играет медиадискурс, представленный, главным образом, сетью Интернет, поскольку последняя охватывает довольно значительное количество пользователей, то есть обладает более широкой аудиторией. Но только Интер-

нетом медийная реальность не ограничивается. СМИ представлены книгами, журналами, газетами, телепередачами, аудио- и видеокассетами и др.

Термин «медиадискурс» возник благодаря развитию телекоммуникационных технологий, однако точного определения данного термина до сих пор не существует.

Различие трактовок медиадискурса связано с характеристиками целевой аудитории, стратегиями подачи информации, заложенными в самом тексте. В одном из определений «медийный дискурс предстаёт как «функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская, 2006, с. 22].

Как и любой из типов дискурса, медийный дискурс имеет свои особенности, к которым можно отнести массовость (направленность на широкую аудиторию); упрощенность кода (нацеленность на привлечение внимания за счёт комплекса выразительных средств); инсценированность [Авидзба, 2016, с. 37].

Выделяют следующие типы медиадискурса:

1) по коммуникативным функциям — публицистический дискурс, рекламный дискурс, PR-дискурс;

2) по каналам реализации — телевизионный дискурс, радиодискурс, компьютерный дискурс [Оломская, 2013, с. 253].

Популярным типом медиадискурса является рекламный дискурс как «один из видов коммуникации между участниками торговых отношений» [Тарнаева, 2022, с. 118], направленный на распространение информации о товарах, различного вида услугах для создания потребительского спроса, либо «с целью создания популярности» [Авидзба, 2016, с. 38].

Важной характеристикой рекламного дискурса является то, что реклама, с одной стороны, является отражением социокультурных ценностей общества, адаптируясь к социокультурной среде, а с другой стороны, формирует эту среду.

Отличительной особенностью рекламы является антропоцентризм — реклама сопровождает человечество на протяжении всей истории. Наиболее известной моделью рекламы является AIDA (Attention — Interest — Desire — Action / Внимание — Интерес — Желание — Действие), предложенная еще в 1896 г. Элмером Левисом. Данная модель построена с учётом особенностей психологического воздействия на человека: привлечь внимание клиента, вызвать интерес, возбудить желание приобрести что-либо или поступить тем или иным образом и, собственно, совершить нужное действие [Там же].

Одной из жанровых разновидностей рекламы является социальная реклама — один из типов некоммерческой рекламы, целью которой является формирование определенных психологических установок, способствующих достижению общественно значимых целей» [Ромат, 2008, с. 130].

Отмечается, что социальная реклама направлена «на распространение полезных, с точки зрения общества, социальных норм, ценностей, моделей поведения, знаний» [Савельева, 2006, с. 24].

Таким образом, социальная реклама направлена на решение проблем, существующих в обществе. В отличие от коммерческого типа социальная реклама чаще всего затрагивает нематериальные ценности. Целью социальной рекламы является изменение отношения населения к общественным явлениям.

В жанре социальной рекламы исследователи выделяют такие характеристики, как (а) логичность и семантическая завершенность; (б) четкая установка — привлечь внимание аудитории к проблеме; (в) использование как рациональных, так и эмоциональных стратегий воздействия [Мощева, 2007].

Цели рекламного дискурса реализуются как лингвистическими (на уровне фонетики, лексики, грамматики, стилистики) средствами, так и экстралингвистическими (посредством визуального или аудиального ряда).

К фонетическим приемам относится ударение, рифма, звук и др.

На лексическом уровне широко используются синонимы, антонимы, паронимы, архаизмы, фразеологизмы и т. д.

На грамматическом уровне рекламу характеризуют такие приемы как употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов, сравнительной и превосходной степени и т. д.

К стилистическим приемам рекламного дискурса относится частотность использования гиперболы, литоты, метафоры, эпитетов, оксюморона и т. д.

В качестве визуального компонента используется графика (вид, размер и цвет шрифта) и мультипликация.

Аудиальный параметр включает в себя интонацию, темп речи и сопроводительные музыкальные композиции.

Лингвокультурологический анализ выше обозначенных компонентов рекламы даёт основание утверждать, что в рекламном дискурсе отражаются национально-культурные особенности менталитета народа, в языковой среде которого функционирует данная реклама.

Социальная реклама играет важную роль в формировании социальных, психологических и поведенческих стереотипов как отдельных социальных групп, так и общества в целом.

В последнее время наблюдается тенденция стирания границ между коммерческой и социальной рекламой. Зачастую вместо общественно значимых социальных проблем в рекламе стали решаться коммерческие вопросы. Основоположником подобного течения, заключающемся в использовании коммерческой рекламы для формирования определенных социальных установок, является Эдвард Бернейс (XIX в.), который внес значительный вклад в создание науки массового убеждения, основанного не на разуме, а на манипуляции подсознательными психическими процессами — в первую очередь, чувствами и импульсивными эмоциями. Изначально коммерческая реклама не прибегала к использованию социальных явлений и характеристик для продвижения определенного товара, но однажды такая установка изменилась. Произошло это, когда табачные кампании сделали Бернейсу заказ: сделать так, чтобы женщины США начали курить, что было большим табу в то время. Бернейс решил воспользоваться набирающим популярность движением феминисток и организовал парад женщин, в ходе которого одна из них провозгласила разработанный им лозунг «Девушки, зажгите еще один факел свободы». Журналисты быстро распространили эту фразу по средствам массовой информации. Акция имела определённый успех — некоторые девушки стали курить, однако количество их было незначительным по отношению к общему проценту женщин США. Тогда Бернейс решил прибегнуть к очередной манипуляции: в популярных в то время женских журналах он опубликовал статью о том, что курение позволяет избавиться от лишнего жира. Поскольку в то время худоба считалась модной, мечты о свободе и красивом теле за 10 лет заставили треть американок научиться курить.

Бернейсу удалось достичь желаемого результата за счёт широкого использования в рекламе выразительных языковых средств, наиболее ярким из которых было метафорическое уподобление сигареты факелу свободы. Всего за несколько лет с помощью пары рекламных заголовков ему удалось поменять вековую общественную установку о запрете курения для женского пола.

Рассмотрим еще одну культурную установку современного американского общества, появившуюся также благодаря Эдварду Бернейсу.

До 1920 г. завтрак американца состоял из булочки и напитка. К Бернейсу обратился производитель бекона с просьбой создать рекламу для увеличения его продаж. Тогда известный рекламщик использовал силу пропаганды, действуя, в первую очередь, через врачей. Пяти тысячам врачей был задан вопрос: **Что полезнее с утра: легкий завтрак или сытный?** Подавляющее большинство специ-

алистов ответили — *сытный*. Это была первая уловка — Бернейс вновь воспользовался лингвистическими параметрами рекламы с помощью использования антонимов «легкий / сытный». Под видом «мнения врачей» данное утверждение стали распространять в газетах, упоминая при этом, что сытным завтраком вполне может быть бекон и яйца. С развитием кинематографа утверждение, пропагандирующее «пользу» такого сытного завтрака стало все чаще появляться на экранах, в том числе и в мультфильмах, тем самым оказывая воздействие и на детскую аудиторию. В настоящее время уже никто не сомневается, что это и есть «классический американский завтрак», который считается одним из наиболее известных культурных явлений американцев.

В современной рекламе широко используются принципы, заложенные Эдвардом Бернейсом (массовость, иллюзия самостоятельного выбора, эмоциональные ассоциации и др.). Сегодня активно популяризуется идея — *Это есть у всех, и тебе это нужно*, которая используется для увеличения продаж смартфонов, продукции заведений быстрого питания и т. д.

Когда принцип — *Это есть у всех, и тебе это нужно* — перестаёт действовать, ему на смену приходят диаметрально противоположные, в основе которых заложена идея уникальности самого человека и его выбора. Это можно проиллюстрировать примером реклам с такими лозунгами, как *Это есть только у избранных, Не будь частью толпы* и др. Воздействуя на стремление личности к уникальности, неповторимости, единичности продвигаются коммерческие товары, например, электронные автомобили, электронные сигареты и др. Все чаще люди, в погоне за уникальностью, начинают поддерживать идеи вегетарианского и веганского образа жизни, которые становятся частью общественной культуры. Производители товаров успевают зарабатывать на этом, поставляя на прилавки магазинов растительное молоко, соевое мясо и т. д., формируя, тем самым, культуру потребления.

Таким образом, представленные выше примеры коммерческого использования рекламы показывают, что рекламный дискурс в нечистоплотных руках может оказывать негативное влияние на социо-культурную жизнь общества. В то же время можно привести множество примеров, показывающих положительную роль рекламы в формировании морально-этических установок общества.

Анализ текстов социальной рекламы Германии и Великобритании дал основание выделить наиболее популярные темы, в которых проявляется положительное влияние рекламного дискурса на социокультурные ценностные установки. Значительную долю в социальной

рекламе Германии и Великобритании занимают темы, посвященные борьбе с насилием, расизмом, фашизмом, призыву к толерантности, несению гражданской ответственности и др. Далее приводятся примеры, иллюстрирующие положительное влияние рекламы на формирование ценностных ориентиров общества. Такими примерами могут служить рекламы, нацеленные на решение экологических проблем (*Wildtiere gehören in Freiheit / Диким животным место на воле; Keep Britain tidy / Сохраняй Британию в чистоте*), призывающие к здоровому образу жизни, к борьбе с вредными привычками (*Mit aller Kraft gegen das Rauchen / Со всей силой против курения; Warning. Cigarettes cause strokes and heart disease / Внимание. Сигареты вызывают приступы и порок сердца; In fifty years, drink driving deaths have fallen from 1640 a year to 230. But that's still 230 too many / За пятьдесят лет количество смертей от пьяного вождения сократилось с 1640 до 230. Но и 230 — это слишком много*).

В лингвистическом плане социальная реклама характеризуется использованием эмоционально окрашенной лексики, особенно в заголовках, что способствует привлечению внимания. Наряду с этим, в англоязычном рекламном дискурсе частотностью отмечены сокращения и акронимы, что апеллирует к современным тенденциям общения молодёжи в социальных сетях и может в определённой степени способствовать популяризации рекламируемой продукции среди молодежи. В качестве примера можно привести следующие сокращения: *PLS DNT TXT + DRIVE / Пожалуйста, не пишите сообщения за рулем*).

Важными компонентами рекламных сообщений являются визуальный и аудиальный параметры. Они способствуют доведению до реципиента основной концептуальной идеи, и именно им отводится главнейшая экстралингвистическая роль, поскольку «они обрабатываются иным полушарием головного мозга, не допуская той меры рационализации при восприятии вербального текста» [Почепцов, 2001, с.296].

Важно подчеркнуть, что рекламные тексты апеллируют к тем или иным ценностям в зависимости от того, для какой национально-культурной общности они предназначены, что отражается на содержании самих рекламных текстов и их языковом воплощении [Тарнаева, 2009]. При этом при формировании новых социокультурных установок тексты реклам опираются на уже существующие, привычные для конкретного общества традиции, ценности, модели поведения. Например, в рекламе Германии не встретишь такого большого количества жаргонизмов, как в британских текстах. Также отличительной особенностью немецкоязычного рекламного дискурса является наличие числовых показателей. Ввиду того, что немецкая

культура отличается такими чертами, как дисциплина и следование правилам, инструкциям, то числовое аргументирование является одним из ключевых приемов в реализации воздействующей функции. В рекламе, предназначенной для российских потребителей, отчетливо прослеживаются особенности национального характера, такие как открытость, душевность, общительность, эмоциональность [Тарнаева, 2009].

Предпринятый в ходе исследования анализ текстов социальной рекламы показал, что в рекламном дискурсе отражаются национально-культурные особенности менталитета носителей определённого языка. В то же время важно отметить, что рекламный дискурс не только является отражением важнейших ценностных ориентиров общества, но также может оказывать влияние на формирование новых социо-культурных установок, в значительной степени отличающихся от прежних.

Литература

- Авидзба А. В. Медиадискурс как составляющая информационного пространства // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1. С. 35–39.
- Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского ун-та. М.: МГУ. 2006. № 2. С. 20–33.
- Моисеева С. В. Креолизованный рекламный текст // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. 2007. № 2. С. 148–151.
- Оломская Н. Н. К вопросу о жанровой классификации медиадискурса // Научный диалог. Екатеринбург, ЦНИОП. 2013. С. 223–224.
- Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук. 2001.
- Ромат Е. В. Реклама: Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2008.
- Тарнаева Л. П., Попкова А. Е. Реклама как жанровая разновидность туристического дискурса // Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических исследований: сб. статей. СПб.: Изд-во С.-Петербур. Унта. 2022. С. 117–122.
- Тарнаева Л. П. Теория дискурса и перевод в сфере делового общения // Вестник Вятского государственного университета. Киров. 2009. С. 104–107.
- Темникова Л. Б. К вопросу о типологии медиадискурса // Научный журнал КубГАУ. 2016. № 5. С. 1–13.

References

- Avidzba A. V. Mediadiscourse as a component of information space. *Actual problems of philology and pedagogical linguistics*, 2016, no. 1, pp. 35–39. (In Russian)
- Dobrosklonskaya T. G. Mediadiscourse as an object of linguistics and intercultural communication. *Bulletin of Moscow state university*, 2006, no. 2, pp. 20–33. (In Russian)

- Moshcheva S.V. Creolised advertising text. *Vestnik of the humanitarian faculty of IGHTU*. 2007, no. 2, pp.148–151. (In Russian)
- Olomskaya N.N. To the question of genre classification of media discourse. *Scientific dialogue*. Ekaterinburg, CNIOP, 2013, pp.223–224. (In Russian)
- Pocheptsov G.G. *Theory of Communication*. Moscow: Refl-book. 2001. (In Russian)
- Romat E.V. *Advertising: Textbook for universities*. SPb.: Peter. 2008. (In Russian)
- Tarnayeva L.P., Popkova A.E. Advertising as a genre variety of tourist discourse. *Traditional and New: digital space of linguistic research: collection of articles*. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. Unt-ta, 2022, pp.117–122. (In Russian)
- Tarnayeva L.P. Theory of discourse and translation in the sphere of business communication. *Vestnik of Vyatka State University*. Kirov. 2009, pp.104–107. (In Russian)
- Temnikova L.B. To the question of the typology of media discourse. *Scientific Journal of KubGAU*. 2016, no. 5, pp.1–13. (In Russian)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ СТРАТЕГИИ ХЕДЖИНГ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Д. Н. Гальчинский,

аспирант 1-го года обучения*, СПбГУ

В данной работе рассматриваются особенности применения дискурсивной стратегии хеджинг в ходе обучения студентов гуманитарных специальностей англоязычной диалогической речи. Особое внимание уделяется языковым и речевым средствам, которые используются в ходе беседы между интервьюером и интервьюируемым. Примеры текстов интервью были взяты из таких аутентичных медиаисточников, как *The Guardian*, *Rev*, *Sky News*.

Ключевые слова: диалогическая речь, обучение диалогической речи, дискурсивные стратегии, дискурсивная стратегия хеджинг.

USING THE DISCOURSE STRATEGY HEDGING IN TEACHING ENGLISH DIALOGICAL SPEECH TO STUDENTS OF HUMANITIES

D. N. Galchinskii

This paper outlines the features of using the discourse strategy of hedging in the course of teaching English-language dialogical speech to students of humanities. Special attention is paid to the linguistic and speech means that are used during the conversation between the interviewer and the interviewee. Examples of interview texts were taken from such authentic media sources as *The Guardian*, *Rev*, *Sky News*.

Keywords: dialogical speech, teaching dialogical speech, discursive strategies, discursive strategy hedging.

Обучение студентов гуманитарных специальностей диалогической речи на основе аутентичных интервью носит профессионально-ориентированный характер. В этой форме обучения особую значимость набирают дискурсивные стратегии, которые используются в ходе проведения интервью.

Обучение диалогической речи является одной из центральных тем лингводидактики, и об этой форме писали многие исследователи (М. М. Бахтин, В. Л. Скалкин, Е. И. Пассов и мн. др.). В. Л. Скалкин, выдающийся лингвист и педагог, определял диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и комму-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

никативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин, 1989, с. 6].

Несомненно, актуальность развития умений диалогической речи студентов гуманитарных специальностей сохраняется по сей день. Так как речь, являясь средством общения, возникает и развивается в процессе общения, то организация обучения должна предусматривать и развитие навыков диалогического общения на английском языке. Следовательно, овладение связной диалогической речью — это одна из первостепенных задач речевого развития студентов.

Как и любой другой способ общения, диалог имеет ряд особенностей, к которым относятся следующие: 1) участие двух или более лиц, 2) невозможность точно предугадать ответную реплику партнера, 3) краткость реплик, которые образуют диалогическое единство, 4) свободное оформление синтаксических высказываний, не требующих придерживания к определенным правилам, а также 5) использование разговорных клише [Щукин, Фролова, 2015, с. 208].

Е. Н. Соловова рассматривает следующие коммуникативные особенности диалогической речи: 1) смена коммуникативных ролей в процессе общения; 2) привязанность к определенной речевой ситуации. При этом под сменой коммуникативных ролей подразумевается то, что каждый из участников поочередно выступает в роли слушающего и говорящего, так как сам диалог представляет собой «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами» [Соловова, 2006, с. 176].

В последнее время внимание как лингвистов [Van Dijke, 1985, 2017], так и ученых в области прикладной лингвистики — теории обучения иностранным языкам сосредоточено на особенностях профессионального дискурса [Тарнаева, 2017], дискурсивных стратегиях при обучении диалогической речи на английском языке [Besidena, Dudkina, Kopylovskaya, 2018]. Коммуникативным стратегиям уделяет внимание такой выдающийся социолингвист как Д. Кристалл [Crystal, 1988]. При этом дискурсивные стратегии синонимичны коммуникативным в контексте теории обучения иностранным языкам и обучении диалогической речи.

Более того, стратегии, применяемые интервьюером и интервьюируемым в ходе беседы, представляют собой огромную значимость при формировании межкультурной компетенции.

Как правило, в интервью используются стратегии для того, чтобы избежать открытого конфликта, поддерживать общение в течение

всего интервью, а также подвести респондента к раскрытию фактов, представляющих особый интерес для публики.

Использование дискурсивных стратегий в ходе проведения беседы зачастую связано с получением информации, что, в свою очередь, может проявляться в виде прямого запроса или приемов воздействия, стимулирующих выдачу информации респондентом.

Однако стоит учитывать, что респондент может отказаться при дать огласке информацию. В таком случае необходимо выведать ее в условиях сопротивления, что, следовательно, можно определить как стратегию получения информации. Более того, ряд исследователей отмечает, что такой способ получения информации является своего рода коммуникативным насилием, осуществляемым мирным путем в рамках социальных конвенций [Иссерс, 2003, с. 108].

Несомненно, основной спецификой жанра интервью является наличие двух или более участников: интервьюер и интервьюируемый. Согласно Т. ван Дейку, участники диалога производят одновременно много различных речевых действий. Таким образом, они вынуждены прибегать к когнитивному планированию, выполнению, поддержанию и контролю над действиями, пониманию, запоминанию и обработке информации о диалоге [Van Dijk, 1985, p. 13].

Одной из наиболее заметных стратегий аутентичных интервью является стратегия хеджинга (*hedging*), которая активно используется в ходе англоязычного диалогического общения. Термин «хеджинг», или уклонение от прямого ответа, был введен Дж. Лакоффом в работе «*Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts*» [Lakoff, 1972, p. 458]. Согласно Дж. Лакоффу, *хеджи* — это «слова, которые подразумевают неясность» (далее хедж-маркеры). Основной целью данной работы являлось изучение хедж-маркеров, которые имплицитно некую завесу неточности, неясности. В английском языке можно выделить следующие хедж-маркеры: *kind of, sort of, largely, rather, strictly speaking*. Хеджинг представляет собой форму проявления тактичности (ограничение высказывания путём добавления хедж-маркеров, подчеркивающих неточность) и активное использование эвфемизмов в стремлении защититься от возможной критики (попытка уйти от прямого ответа, где необходима точная информация) [Besedina, Dudkina, Kopylovskaya, 2018, p. 355].

Наиболее часто используемыми языковыми и речевыми средствами типичными для стратегии *хеджинга* в английском языке являются:

1) лексические единицы, выражающие личное мнение: *think, believe, reckon, assume, presume, feel, find, suppose, imagine, in my opinion, as far as I am concerned*;

2) выражения, подчеркивающие вероятность событий: *there is every likelihood, there is a possibility, it is likely/unlikely to, it is bound to, there is a fat/remote chance, there is distant possibility*;

3) наречия: *quite, really, relatively, necessarily, just, only, of course, actually, kind of, sort of, maybe, perhaps*;

4) двойное отрицание: *It's not that I am not terrified*;

5) черты «живого эфира» (onlineness), такие как самоисправление, повторы, хезитации, которые зачастую приводят к ошибкам.

Э. Принс в работе “On hedging in physician-physician discourse” выделяет следующие виды хедж-маркеров: раундеры (rounders), адапторы (adaptors), речевые средства достоверности (plausibility shields), а также речевые средства присвоения (attribution shields) [Prince, 1982].

Первая группа хедж-маркеров, раундеры, предполагает использование лексических единиц, подчеркивающих приближение к истине, неточность и включает следующие слова: *about, approximately, around, about, close to, nearly, relatively, roughly, something, substantially, virtually*, например:

*Scot Pelley: His team brought this model to show us. Mr. Obama's foundation has raised from private donations, a little over half the estimated \$500 million cost. It'll take **about** four years, once they start.*¹ — «Скотт Пелли: Его команда принесла эту модель, чтобы показать нам. Фонд г-на Обамы собрал за счет частных пожертвований чуть больше половины предполагаемой стоимости в 500 миллионов долларов. Как только они начнут, это займет **около** четырех лет».²

В данном примере, Скотт Пелли, американский журналист, интервьюер, употребляет раундер “about”, что говорит о приблизительности, неточности подсчетов. Стоит также отметить, что использование этого наречия говорит о желании интервьюера защитить себя от допущения ошибки.

Адапторы относятся к классовой принадлежности и также обозначают неточность в утверждении: *a little bit, kind of, sort of, some, somewhat*, например:

*Joe Biden: Well, there's an awful lot of talk out there about that trying to **sort of** de legitimize the election, all I think designed to make people wonder whether or not they should, whether it's worth going to vote, just the intimidation factor.*³ — «Джо Байден: Что ж, существует очень много

¹ <https://www.rev.com/blog/transcripts/barack-obama-2020-60-minutes-interview-transcript> (дата обращения: 13.10.2023)

² Здесь и далее приводится авторский перевод

³ <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript> (дата обращения: 14.10.2023)

разговоров о попытках **как бы** лишить легитимности выборы, и все, я думаю, сделано для того, чтобы заставить людей задуматься, стоит ли им идти на голосование или нет, стоит ли идти голосовать, просто фактор запугивания».

Использование адаптора “sort of” подчеркивает неточность, неуверенность в заявлении респондента о лишении легитимности выборы в США.

Речевые средства достоверности выражаются с помощью слов, передающих личную точку зрения говорящего, а также некое сомнение в сказанном: *think, find, apparently, probably, seems like, as far as I can tell*, например:

*Tony Blair: Since the book itself deals to a significant extent with the foreign policies and decisions I was involved in it **seems** the right and the appropriate thing.*⁴ — «Тони Блэр: Так как сама книга в значительной степени посвящена внешней политике и решениям, в которых я принимал участие, она **кажется** правильной и уместной».

В своем интервью Тони Блэр, экс-премьер-министр Великобритании, рассказывает о книге, которая, по его мнению, может быть правильной и уместной, однако его заявление не является точным утверждением, что, следовательно, вызывает сомнение.

Использование речевых средств присвоения позволяет интервьюеру огородить себя от допущения ошибки, ссылаясь на общепринятое мнение, статистику, результаты исследований: *according to, as claimed by, as reported by, presumably, at least*:

*Tony Blair: I would never have done this had I not thought it was literally the fundamental security challenge of the 21-st century and I had to decide it **according to** what I thought was right.* — «Тони Блэр: Я бы никогда этого не сделал, если бы не считал, что это буквально фундаментальный вызов безопасности XXI века, и мне пришлось решать его в **соответствии с** тем, что я считал правильным».

Здесь интервьюер обращает внимание на то, что ему пришлось решить дилемму в соответствии с тем, что он посчитал правильным. Следовательно, он мог ориентироваться на некие инструкции, которые привели его к решению задачи.

Дискурсивная стратегия хеджинг также активно рассматривалась в рамках «теории вежливости» Браун — Левинсона, использование которой заключалось в «сохранении лица» при коммуникации. В основе данной теории лежат два определения — позитивное и негативное лицо. Говоря о позитивном лице, то оно отвечает за стремление

⁴ <https://www.theguardian.com/politics/2010/sep/01/tony-blair-interview-full-transcript> (дата обращения: 15.10.2023)

человека нравиться окружающим, в то время как негативное лицо подразумевает желание человека быть свободным и отстаивать свою независимость. Сохранение лица (face-saving), в том числе и с помощью использования стратегии хеджинга, признается важной задачей каждого члена общества [Brown, Levinson, 1987; Ларина, 2009].

Как отмечал Ф. Фарр, использование хедж-маркеров может проявляться во всех видах дискурса: академическом (разговор лектора и студентов об их успеваемости), новостном (ток-шоу, интервью), а также обиходно-бытовом (разговоры между членами семьи, обмен репликами (продавец — покупатель)) [цит. по Горина, Храброва, 2017, с. 46].

Более того, с точки зрения теории лингвистической вежливости, П. Брауна и С. Левинсона, дискурсивные стратегии олицетворяют понятие «вежливость» и сводятся к использованию всех возможных социальных средств для того, чтобы все участники коммуникации чувствовали себя комфортно в процессе этой коммуникации [Brown, Levinson, 1978].

Говоря о политическом интервью, к примеру, данные стратегии реализуются в высказываниях, в которых проявляется преувеличенный интерес к собеседнику и в стремлении избежать недопонимания. Несмотря на то, что интервьюеру порой приходится сталкиваться с довольно жестким тоном в ходе беседы, ему удастся снизить категоричность высказываний за счет применения языковых средств модальности в императивных предложениях, например:

*Sophy Ridge: Let's be upfront about what no deal **could** mean. It **would** mean tariffs, **wouldn't** it? What **would** the tariffs be on cars if we left with no deal?* — «Софи Ридж: Давайте честно скажем, что **может** означать отсутствие сделки. Это означало **бы** введение тарифов, **не так ли**? Какими были **бы** тарифы на автомобили, если **бы** мы ушли без сделки?»

*Boris Johnson: That is not the objective I want. That is not the objective I seek.*⁵ — «Борис Джонсон: Это не та цель, которую я хочу. Это не та цель, которую я преследую».

В данных конструкциях модальность выражается с помощью модальных глаголов *could* и *would*, которые смягчают категоричность высказывания, а также подчеркивают некую возможность или неясность.

В качестве стратегии вежливости, которая является моделью речевого поведения в ходе межкультурной коммуникации, имеющего ярко выраженный акцент или нечеткую артикуляцию, рассматри-

⁵ <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712> (дата обращения: 14.10.2023)

вается поведение ведущих. Как правило, ведущий программы старается избегать конфликтных ситуаций, добиваясь полного взаимопонимания путем использования дополнительных вопросов или перефразирования утверждения говорящего:

Chuck Todd: Let me ask you this, why do you think Nancy Pelosi has held off her impeachment caucus? — «Чак Тодд: Позвольте мне спросить вас: как вы думаете, почему Нэнси Пелоси воздержалась от проведения собрания по импичменту?»

Donald Trump: Because I think she feels that I will win much easier. I mean, I've been told that by many people — «Дональд Трамп: Потому что я думаю, она чувствует, что мне будет гораздо легче победить. Я имею в виду, мне говорили это многие люди».

*Chuck Todd: Do you think impeachment's good politics for you?*⁶ — «Чак Тодд: Считаете ли вы, что импичмент — это хорошая политика для вас?»

Стоит отметить, что дискурсивная стратегия хеджинга ярко проявляется посредством использования «прагматических маркеров» (pragmatic markers). Данный термин был впервые введен американским лингвистом Б. Фрэйзером в работе “Towards a theory of discourse markers”, который отмечал, что прагматические маркеры используются в разговоре для указания на значимость последующей информации, обозначения перехода к другой теме разговора [Fraser, 2006, p. 189]. Прагматические маркеры могут выражаться посредством использования следующих слов-связок: *firstly, secondly, besides, but, and, moreover, also, therefore, then, hence, in addition, as a result, eventually*. По мнению авторов, характерной особенностью использования прагматических маркеров в английском языке является неоднозначность (vagueness) и даже «витиеватость» (longwindedness) изложения [O’Keeffe, 2007].

Рассмотрим еще пример аутентичного высказывания Дональда Трампа с прагматическими маркерами:

*Donald Trump: **But** people that were in that crowd that day, a very small group of people went down there. **Then** there are a lot of scenarios that we can talk about, **but** people in that crowd said it was the most beautiful day they've ever experienced. There was love in that crowd. There was love **and** unity. I have never seen such spirit, **and** such passion, **and** such love, **and** I've **also** never seen, simultaneously **and** from the same people, such hatred of what they've done to our country.*⁷ — «Дональд Трамп: **Но** люди, кото-

⁶ <https://www.nbcnews.com/politics/meet-the-press/president-trump-s-full-unedited-interview-meet-press-n1020731> (дата обращения: 16.10.2023)

⁷ <https://www.rev.com/blog/transcripts/tucker-on-x-debate-night-interview-with-donald-trump-transcript> (дата обращения: 12.10.2023)

рые были в той толпе в тот день, очень маленькая группа людей ушла туда. Мы можем обсудить множество сценариев, но люди в этой толпе сказали, что это был самый прекрасный день, который они когда-либо переживали. В этой толпе была любовь. Была любовь и единение. Я никогда не видел такого духа, и такой страсти, и такой любви, и я также никогда не видел одновременно и от одних и тех же людей такой ненависти к тому, что они сделали с нашей страной».

Следовательно, данный аутентичный материал содержит 9 хедж-маркеров: (*but* (2 раза), *then* (1 раз), *and* (6 раз)). Стоит обратить внимание, что эти маркеры направлены на то, чтобы снизить категоричность высказывания, путём использования когезии. Более того, в научной литературе также используется понятие «downtoners» — даунтонеры [O’Keeffe, 2007].

Таким образом, использование такой дискурсивной стратегии как хеджинг при обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей, несомненно, способно повысить качество языкового образования в высших учебных заведениях, так как наличие хедж-маркеров в речи интервьюера и интервьюируемого отражает наиболее актуальные языковые и речевые средства в современном английском языке, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению материала студентами.

Литература

- Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
- Горина О. Г., Храброва В. Е. Лингвистический хеджинг как коммуникативная стратегия (в русле корпусных исследований) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Т. 15, № 3. С. 44–53.
- Иссерс О. С. Тактики выведывания информации // Прямая и непрямая коммуникация. Омск, 2003. С. 231–239.
- Сереброва О. Ф. Дискурсивные маркеры и речевые стратегии (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 3. С. 867–873.
- Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка. Киев: Рад, 1989.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006.
- Тарнаева Л. П. Идиоматичность институционального дискурса в свете проблем перевода // Индустрия перевода. 2017. Т. 1. С. 159–164.
- Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М., 2015.

- Besedina Y. I., Dudkina A. I., Kopylovskaya M. Y. Learning discourse strategies for international relations // *Методички видици*. 2018. Т. 8, № 8. С. 355–372.
- Brown P., Levinson S. C. Universals in language usage: Politeness phenomena // *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, 1978. P. 9–13.
- Crystal D. On Keeping One's Hedges in Order // *English Today*. 1988. Vol. 4, no. 3 (15). P. 46–47.
- Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // *Journal of Philosophical Logic*, 1972, no. 2 (4). P. 458–508.
- O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge Uni. Press, 2007.
- Prince E., Frader J., Bosk C. On Hedging in Physician-Physician Discourse // *Linguistics and the Professions. Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. Norwood, NJ: Ablex, 1982. P. 83–97.
- Van Dijk T. A. *Discourse and communication*. Berlin: W. de Gruyter, 1985.
- Van Dijk T. A. *Discourse and power*. Bloomsbury Publishing, 2017.

References

- Besedina Y. I., Dudkina A. I., Kopylovskaya M. Y. Learning discourse strategies for international relations. *Methods of vidits*, 2018, vol. 8, no. 8, pp. 355–372.
- Bim I. L. *Theory and practice of teaching the German language in secondary school*. M.: Prosvesshenie, 1988. (In Russian)
- Brown P., Levinson S. C. Universals in language usage: Politeness phenomena. *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, 1978, pp. 9–13.
- Crystal D. On Keeping One's Hedges in Order. *English Today*, 1988, vol. 4, no. 3 (15), pp. 46–47.
- Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 1972, no. 2 (4), pp. 458–508.
- Gorina O. G., Khrabrova V. E. Linguistic hedging as a communicative strategy (in line with corpus research). *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 44–53. (In Russian)
- Issers O. S. Tactics for finding out information. *Direct and indirect communication*. Omsk, 2003, pp. 231–239. (In Russian)
- O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge University Press, 2007.
- Prince E., Frader J., Bosk C. On Hedging in Physician-Physician Discourse. *Linguistics and the Professions. Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. Norwood, NJ: Ablex, 1982, pp. 83–97.
- Serebrova O. F. Discourse markers and speech strategies (based on the German language). *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. 867–873. (In Russian)
- Shchukin A. N., Frolova G. M. *Methods of teaching foreign languages*. M., 2015. (In Russian)

- Skalkin V.L. *Teaching dialogical speech using English materials*. Kyiv: Rad. (In Russian)
- Solovova E.N. *Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers*. 4th ed. M.: Prosveshchenie, 2006. (In Russian)
- Tarnaeva L. P. Idiomaticity of institutional discourse in the light of translation problems. *Translation Industry*, 2017, vol. 1, pp. 159–164. (In Russian)
- Van Dijk T. A. *Discourse and communication*. Berlin: W. de Gruyter, 1985.
- Van Dijk T. A. *Discourse and power*. Bloomsbury Publishing, 2017.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «MONEY»

Е. В. Сивоконь,
магистрант 3-го года обучения, РГГМУ

А. А. Родичева,
канд. филол. наук, доц., РГГМУ

Статья посвящена особенностям репрезентации концепта «money» в английском языке. При анализе концепта использовались концептуальный анализ и методы компонентного анализа и сплошной выборки. Концептуальный анализ позволяет рассмотреть особенность английской языковой культуры с точки зрения ее роли в объективации понятий. Проведение анализа словарных дефиниций, определение дифференциальных признаков лексических единиц возможно благодаря компонентному анализу. В статье анализируется базовый слой концепта, его периферия, особенности расширения интерпретационного поля.

Ключевые слова: концепт «money», понятие, лингвистика, ядро поля, ближайшая периферия, дальняя периферия.

SPECIAL FEATURES OF THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF “MONEY”

E. V. Sivokon, A. A. Rodicheva

The article is devoted to the peculiarities of the representation of the concept of “money” in English. The article touches upon the topic of the implementation of the concept of “money” in English. Conceptual analysis and methods of component analysis and continuous sampling were used in the analysis of the concept. Conceptual analysis allows us to consider the features of English linguistic culture in terms of its role in the objectification of concepts. The analysis of dictionary definitions, the definition of differential features of lexical units is possible thanks to component analysis. The article analyzes the basic layer of the concept, its periphery, the features of the expansion of the interpretative field.

Keywords: concept of “money”, term, linguistics, core of the field, nearest periphery, far periphery.

В настоящее время в современной лингвистике уделяется особое внимание описанию значения языковой единицы как результата обработки всех накопившихся знаний о мире. Структура знаний всегда стоит за конкретной языковой единицей, в то время как языковая единица может характеризоваться как следствие, лежащее в основе ее мыслительного процесса.

Одной из главных задач лингвистики является изучение отражения познания в языке. Благодаря познавательной деятельности, че-

людей разграничивает отдельные участки концептуальной картины мира. Так как картина мира национально специфична, и носители разных языков могут видеть и воспринимать мир через призму своего языка, то возникает необходимость в их сопоставлении. Не последнюю роль в данном вопросе играет изучение концептов.

Термин концепт является одним из ключевых терминов в системе науки о человеке. Этот термин представляет большой интерес для ученых в таких областях, как: психология, философия, культурология и лингвистика. В исследовании концепта принято выделять следующие подходы: лингвокогнитивный, лингвокультурологический и лингвопсихический. Концепт — это категория мысли, что обуславливает появление множества определений и интерпретаций.

В отечественной науке к изучению данного термина впервые обратился в 1928 году С. А. Аскольдов-Алексеев. Он считал, что основной функцией концепта является функция заместительства. Лингвист трактовал концепт как «мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [Арутюнова, 1993, с. 281]. В своей работе он противопоставляет познавательный и художественный концепты друг другу.

Большое влияние на исследования концепта оказали работы А. Вежбицкой. Она интерпретирует концепт как объект идеального мира, отражающий культурно-обусловленное представление человека о мире [цит. по Майоренко, 2004].

Термин «концепт» не новый в лингвистике. Совсем недавно многие ученые-лингвисты понимали его как эквивалент термину «понятие». Однако за последние 20 лет наметилось существенное различие между этими терминами, где термин «концепт» закрепил за собой совершенно особое содержание. По определению А. Вежбицкой, термин «концепт» представляет собой объект из мира идеального, имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире действительности [Вежбицкая, 1996].

Толкование понятия «концепт» имеет некоторые расхождения у разных авторов. В лингвистической литературе приводятся точки зрения на него как на логическую категорию (Р. Павиленис, Ю. С. Степанов и др.), как понятие практической/обыденной философии (Н. Д. Арутюнова, А. А. Жданова, Щ. Г. Ревзина, Л. И. Розина и др.), как основную единицу национального менталитета (В. В. Колесов), как многомерное образование (В. И. Карасик, С. Х. Ляпин и др.). В сборнике «Язык и наука конца 20 века» (Кубрякова и др.) термин «концепт» употребляется как один из центральных и наибо-

лее ярких объектов эпистемологии современной лингвистики, пример, который изменил научную парадигму. М. В. Пименова считает, что концепт состоит из мотивирующих, понятийных, образных, ценностных и символических признаков. «Концепт» в качестве когнитивного термина оказывается связанным с тем аспектом лингвистики, который обращен к проблеме значения как ментальной сущности, к роли слова в процессах категоризации действительности, речемыслительной деятельности, поэтому использование термина с когнитивных позиций при описании семантики языка считается правомерным. В современной лингвистике термин «концепт» используется для обозначения мыслительного образа, называемого той или иной лексической единицей [Агаркова, 2001].

В кратком словаре когнитивных терминов предлагается следующее определение концепта: «Концепт — термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [Кубрякова, 1996, с. 90].

В английских словарях указывается, что «концепт» — это некая идея, лежащая в основе целого класса вещей. Между внутренней формой слова и его базовым значением сохраняется напряжение, которое можно истолковать как одновременно общую идею некоего ряда явлений в понимании определенной эпохи и этимологические моменты, проливающие свет на то, каким образом общая идея начинается во множестве конкретных, единичных явлений [Агаркова, 2001].

Объектом изучения в данной статье выступает концепт “money” в английской языковой картине мира. Концепт «money» не остается неизменным в языковом сознании, но меняется, обростает новыми деталями, смыслом в соответствии с изменяющимися материальными, техническими и социальными условиями существования человека.

Для того, чтобы рассмотреть лингвокультурный концепт “money” необходимо обратиться к словарям: АБВУД Lingvo 12 «Многоязычная версия», Meriam-Webster’s ologatedictionary, 11th ed.; A. S. Hornby, C. A. Ruse. Oxford ESL Dictionary for American English, 8th impression; Longman Dictionary of American English, 2nd ed.

В результате анализа словарных дефиниций можно заметить, что основными значениями лексемы «money» являются: 1) what you earn by working and use in order to buy things, usually in the form of coins or pieces of paper with their value printed on them (то, что можно заработать и использовать в качестве средства платежа; деньги бывают в виде банкнот и монет; 2) wealth (богатство, состояние). Это дает

возможность отметить, что концепт «money» является широким, так как содержит внутри себя такие идеи как «финансовая цель», «вид наличности», «любая вещь как средство обмена», «золотые, серебряные монеты».

Говоря об этимологии этого слова необходимо обратиться к определению — “Money, late 13 c., “coinage, metal currency”, from Old France moneie, from Latin moneta “mint, coinage”, from Moneta, a title of the Roman goddess Juno, in or near whose temple money was coined; perhaps from monere “advise, warn”, with the sense of “admonishing goddess”, which is sensible, but the etymology is difficult. Extended early 19 c. to include paper money» [Merriam-Webster Inc., 2003, p. 801]. Получается, что слово «money» берет свое начало от слова «чеканка», «монета», «Монета» — богиня Юнона, в храме которой чеканились монеты.

Невозможно не заметить, что наука о языке обращает внимание на такие содержательные сущности, которые ранее не входили в сферу ее компетенции, — культурные концепты, концептуализированные области и т. п.

Рассматривая язык в контексте культуры, необходимо обозначить деньги как неотъемлемый концепт культуры, а не только как конкретный фрагмент языковой картины мира. Ю.С. Степанов считает, что концепт «money» представляет собой один из базовых концептов культуры. Он говорит, что в культуре нет ни чисто духовных концептов, ни чисто материальных вещей, поскольку каждое явление культуры содержит две этих стороны. Концепт может выражаться как в слове, так и в образе или материальном предмете.

Процесс понимания предмета начинается с его вычленения из окружающей действительности. Человеческая цивилизация очень долго создавало «деньги» в их вещественном, материальном воплощении. Деньги не имеют единого обозначения, даже в пределах одной и той же культуры их обозначения могут быть разнообразны. Фразеологическое поле концепта “money” имеет следующие составляющие:

1. ядро;
2. ближайшую периферию;
3. дальнюю периферию.

Под ядром фразеологического поля «money» понимается группа фразеологических единиц с компонентом-словом «money».

Фразеологические единицы без лексического компонента «деньги» составляют ближайшую периферию. Они отражают целостное значение семы «money». Обычно здесь представлены конкретные названия монет и денежных купюр: монета, купюра, доллар, фунт

и т. д. Именно эти слова способны передать особое эмоционально насыщенное мироощущение говорящего. Например, “A penny saved a penny gained” (аналог на русском языке: сбережешь, что найдешь), “A penny soul never came to two pence” (аналог на русском языке: пожалеть алтын, потерять полтину), “Penny — wise and pound — foolish” (умён на пени, а глуп на фунт).

Для дальнейшей периферии соответствуют фразеологические единицы с компонентом, имеющим в семантической структуре сему «деньги», но без целостного денежного значения (денежный признак в семантике фразеологизма присутствует имплицитно). Например, “Muck and money go together” (аналог на русском языке: «богатый совести не купит, а свою погубит»).

В английской картине мира поле «деньги» включает разные наименования денежных единиц, среди которых родовыми являются «money», а видовыми — их репрезентанты: “dollar”, “shilling”, “farthings”, “crown”, “penny”, “pence”, “pound” и т. д. Базовый представитель “money” является нейтральным и широко употребительным в английском языке.

Для понимания особенности репрезентации концепта «money» необходимо было провести семантический анализ лексемы, который показал, что деньги отражают важный фрагмент картины мира. Данный анализ позволил выделить несколько групп, объединяющих различные лексемы:

1. «президенты»: Benjamins, Franklins, George Washingtons, Grants, Presidents, Dead Presidents. Эта группа свойственна для разговорного английского. Её появление стало возможно, как только в печати и чеканке денежных средств стали использоваться образы правителей государства;

2. «бумага»: paper, roll, note, banknote, soft, bil. Появление этой группы объясняется тем, что при зрительном восприятии денег сознание фиксирует, прежде всего, материал, из которого они сделаны;

3. «зелень»: (the) green, greenies, green paper, green stuff, long green, greenbacks, green power. Здесь отражается результат ассоциации по сходству, основанному на аналогии по цвету.

И. А. Майоренко в своем исследовании утверждает, что употребление различных репрезентантов концепта “money” свидетельствует о том, что в языковом сознании носителей английского языка закрепился целый блок коннотативных приращений концепта “money”:

1. деньги — золото, богатство (the golden eggs, coin (mint) money, the golden calf);

2. деньги — удовольствие (money is pleasure, enjoy the money);

3. деньги — выгодный партнёр (to marry money, money is a good partner);
4. деньги — этоместилище (a money bag, mint(coin) gold, the flesh-pots of Egypt);
5. деньги — сила, власть (money reign the world, money is power);
6. деньги — награда (money is prize);
7. деньги — притяжение (to lure with money; money is attraction);
8. деньги — обман (fly a kite; spin money; a rip-off (sl) — обдиравка) [Майоренко, 2005].

При чтении англоязычной литературы встретилось достаточное количество интересных рассуждений о сущности денег. Иногда информация присутствует в тексте в скрытом виде и необходима ее интерпретация. Например, “hot money” может иметь разные значения в зависимости от типа текста. В общем понимании данное выражение означает «деньги, добытые нечестным путём». Статьи, центральной темой которых является мир криминальной хроники, “hot money” означает украденные деньги, которые помечены таким образом, чтобы их можно было отследить. В текстах экономической направленности, это выражение означает поток средств из одной страны в другую с целью получения краткосрочной прибыли на разнице процентных ставок и/или ожидаемых изменениях обменного курса. Эти спекулятивные потоки капитала называются «горячими деньгами», потому что они могут очень быстро приходиться на рынки и уходить с них, потенциально приводя к рыночной нестабильности. Или, например, слово “simoleons”, которое является архаичным термином, который представляет из себя смесь устаревшего жаргонного обозначения доллара «Саймон» и золотой монеты в 20 франков — «Наполеон». Ярким примером имплицитной информации по праву считаются идиомы. Например, идиома “Pay an arm and a leg for something” нельзя переводить буквально и считать, что для того, чтобы расплатиться с человеком кому-то придется лишиться конечностей. Это выражение означает готовность заплатить за что-то огромное количество денег. Выражение “deer pockets” тоже не стоит переводить дословно — «глубокие карманы». Основное значение этого перевода является «денежное изобилие». В сленге значение этого выражения очень близко по значению к основному — «богач». В новостных репортажах это словосочетание может быть употреблено в значении «район», «зона» или «очаг (бедствия, безработицы и т. д.)».

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что ценностные суждения о деньгах в англоязычном мире свидетельствуют о крайне неоднозначном отношении к ним. Несмотря на то, что кто-то считает их злом, потребность в них испытывают все. Деньги

есть то, что заставляет мир вращаться, они всегда находятся в центре нашей жизни, поскольку посредством их регулируется вся наша жизнедеятельность.

Подводя итог выше сказанному, нужно отметить, что к описанию концепта требуется комплексный подход, так как языковая модель мира складывается на всех уровнях языка, включая и фразеологический, свойственный сознанию рядового носителя языка. Концепт может выражаться как в слове, так и в образе или материальном предмете. Он может быть как явным и независимым, также и скрытым, проникающим в текст на бессознательном уровне. Особенности репрезентации концепта “money” в англоязычном языковом сознании проявляется в том, что деньги воспринимаются как важнейший компонент культуры, характерный для англоязычного общества. Здесь прослеживается связь концепта “money” с концептом «благополучие», что позволяет увидеть значимую ассоциативную связь: деньги — психическое состояние стабильности, защищённости от тревог.

Литература

- Агаркова Н. Э. Концепт «Деньги» как фрагмент английской языковой картины мира: На материале американского варианта английского языка: автореф. дис. ... д-р ф. наук. Иркутск, 2001.
- Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. Ментальные действия. М, 1993.
- Везбицкая А. Язык. Культура. Познание. М, 1996.
- Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов: М. филол. фак. МГУ, 1996.
- Кубрякова Е. С. Язык и наука конца 20 века: М.: изд. центр РГГУ, 1995.
- Майоренко И. А. Концепт «деньги» в языковой картине мира (на материале русской и английской фразеологии) // Язык. Дискурс. Текст. Межд. науч. конф., посв. юбилею В. П. Малащенко. Ростов на Дону, 2004, Ч. I. С. 115–120.
- Майоренко И. А. Концептуализация понятия «деньги» в лексической системе и фонде устойчивых единиц русского, английского и французского языков: автореф. дис. ... канд. ф. наук мс. Краснодар, 2005.
- Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
- Merriam-Webster Inc. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary Eleventh Edition, Merriam-Webster, Inc., 2003.

References

- Arutyunova N. D. *Logical analysis of language: Mental actions*. Moscow, 1993. (In Russian)
- Kubryakova E. S. *A concise dictionary of cognitive terms*. Moscow, philological faculty of Lomonosov Moscow State University, 1996. (In Russian)

- Kubryakova E. S. *Language and Science of the late 20th century*. Moscow: Publishing House of the Russian state university for the humanities Center, 1995. (In Russian)
- Mayorenko I. A. *Conceptualization of the concept of “money” in the lexical system and the fund of stable units of the Russian, English and French languages*: Diss. of Cand. PhD. Krasnodar, 2005. (In Russian)
- Mayorenko I. A. The concept of “money” in the linguistic picture of the world (based on the material of Russian and English phraseology). *Language. Discourse. Text*. Rostov on Don, 2004, Part I. P. 115–120. (In Russian)
- Merriam-Webster Inc. *Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary Eleventh Edition*, Merriam-Webster, Inc., 2003.
- Stepanov Yu. S. *Constants. Dictionary of Russian Culture. Research experience*. Moscow, 1997. (In Russian)
- Vezhbitskaya A. *Language. Culture. Cognition*. Moscow, 1996. (In Russian)

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГЕЙМИНГЕ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ

Г. А. Поляков,
студент IV курса, СПбГУ

М. О. Белова,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Настоящая статья посвящена изучению особенностей языковой игры в англоязычных компьютерных играх, а также способов ее перевода. Выявляется специфика компьютерно-игрового дискурса, исследуются разновидности подачи информации и типы повествования в компьютерных играх, разновидности лексического наполнения и его соотношение с сеттингом.

Ключевые слова: языковая игра, локализация, компьютерно-игровой дискурс, перевод, каламбур, компьютерные игры.

LANGUAGE GAME IN ENGLISH-SPEAKING GAMING AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN

G. A. Polyakov, M. O. Belova

This article is devoted to the study of language game features in English-language computer games, along with approaches to its translation. The specificity of computer-game discourse is revealed, exploring variations in information presentation and types of narration in computer games, as well as lexical content varieties and their correlation with the game setting.

Keywords: language game, localization, computer-game discourse, translation, pun, computer games.

В современных условиях компьютерные игры стали неотъемлемой частью списка наиболее распространенных способов проведения досуга наравне с фильмами, сериалами и литературой. Значительное количество людей по всему миру регулярно погружается в мир видеоигр, варьирующихся от соревновательных многопользовательских проектов до более простых головоломок вроде «три в ряд»

Согласно исследованию Mediascope, проведенному в мае 2022 г., около 70 % населения Российской Федерации играет в видеоигры, включая проекты для мобильных устройств, таких как телефоны и планшеты [Мобильные игры в России, ЭР]. На начало 2023 г. на территории Российской Федерации проживало более 146 миллионов человек [Численность населения Российской Федерации..., ЭР],

при этом более 100 миллионов человек активно играют в компьютерные игры.

Тем не менее, подавляющее большинство сценариев компьютерных игр разрабатывается на английском языке. Учитывая значительное число русскоязычных игроков, возникает потребность в переводе компьютерных игр, так как далеко не каждый человек обладает достаточным уровнем владения английским языком для полноценного погружения в игровой процесс без постоянного обращения к справочным материалам.

Однако не все видеоигры переводят на русский язык, и только игры, пользующиеся высокой популярностью, подвергаются качественной локализации.

Под термином «локализация компьютерных игр» понимается перевод с языка оригинала на иностранный язык, изменение художественных средств игры, создание новых запакованных файлов и справочных руководств, запись новых аудиофайлов, а также преобразование аппаратного обеспечения, изменение отдельных фрагментов игры согласно культурным особенностям определённого региона [Mangiron, Orero, O'Hagan, 2014]. Процесс локализации всегда сопровождается трудностями, связанными с невозможностью передать определенные высказывания на язык реципиента в полной мере ввиду культурных и языковых особенностей языка оригинала.

Чаще всего доступен всего один перевод каждой конкретной игры, что объясняется трудоемкостью процесса. Переведенный текст необходимо интегрировать в игру, для чего нужны компетентные программисты. Кроме того, для успешного завершения процесса требуются многочисленные согласования между разработчиками, издателями и студиями перевода.

Весь процесс локализации продукта осуществляется с единственной целью: обеспечение корректного доступа к информации для максимально возможного числа потребителей, не отвлекая их от игрового процесса.

На наш взгляд, передача информации в компьютерной игре осуществляется двумя основными способами:

1. Получение информации из диалогов и полилогов между неигровыми персонажами и героем, находящимся под управлением игрока.

Вариант а: Управляемый персонаж отвечает неигровым персонажам самостоятельно, без вмешательства игрока, четко следуя сценарию.

Вариант б: Игроку предоставляется выбор вариантов ответов в диалоге или полилоге, что в разы увеличивает количество строк сценария и позволяет достичь нелинейности повествования.

Вариант в: Персонаж, управляемый игроком, не разговаривает на протяжении всей компьютерной игры, и игрок получает информацию из монологов неигровых персонажей, что может стать источником юмора.

2. Получение информации из диалогов и полилогов исключительно между неигровыми персонажами. В таком случае игрок остается наблюдателем, никак не участвуя в разговоре.

Кроме того, информация может быть передана через надписи в игровом мире (на стенах, табличках и т. д.), не требующие от игрока взаимодействия с ними, но присутствующими в виртуальном пространстве для наполнения локации, для предоставления необязательной интересной или развлекательной информации, реже для предоставления информации необходимой для игрока (к примеру, информации, без которой дальнейшее прохождение игры невозможно).

К основным особенностям компьютерно-игрового дискурса относятся следующие характеристики:

1. Компьютерно-игровой и художественный дискурсы имеют много сходных черт.

2. Основной поток информации доносится до реципиента посредством монологов, диалогов и полилогов главного и второстепенных героев.

3. Вторичным методом передачи информации реципиенту в играх являются окружение (надписи на стенах, табличках и т. д.) и собираемые предметы (книги, письма, записки и т. д.).

4. Информация, чаще всего не содержащая примеров языковой игры, но имеющая важную роль для дальнейшего прохождения, также содержится в подсказках, доносимых до реципиента либо напрямую, либо посредством речи внутриигровых персонажей.

Лексическое наполнение текста сценария компьютерной игры, как и в любом другом художественном произведении, зависит напрямую от жанра, а если быть точнее, от сеттинга [Анискин, ЭР]. Игры, как и фильмы, книги и сериалы сочетают в себе особенности, заключающиеся в совмещении жанра и сеттинга. Тем не менее, сеттинг в куда большей мере влияет на лексику, используемую в произведении. Например, лексика в игре об эпохе заката Дикого Запада существенно отличается от лексики игры, чье повествование происходит в далеком будущем от лица пилота космического корабля.

Во многом особенности сценария одиночной (предназначенной для одного игрока) компьютерной игры схожи с особенностями сценария художественного фильма или литературного произведения. Основным назначением нарратива одиночной компьютерной игры

является эмоционально-волевое, эстетическое, комическое, а иногда и драматическое воздействие на игрока [Гинзбург, ЭР].

Нередко воздействие достигается за счет использования языковой игры. В комедийных сценариях достаточно часто встречаются шутки, каламбуры и анекдоты, представляющие собой особый вид языковой игры, которая означает намеренное, необычное использование элементов всех уровней языковой системы с целью создания комического эффекта: прагматического, семантического, синтаксического [Александрова, 2012].

Наиболее распространенным видом языковой игры является каламбур. Анекдоты в компьютерно-игровом дискурсе является более редким явлением.

Примеры языковой игры встречаются в англоязычных компьютерных играх в разном количестве. Обилие случаев употребления языковой игры нередко объясняется самим характером компьютерных игр, их целевой аудиторией. Почти все из рассматриваемых нами игр нашли признание среди сотен тысяч игроков по всему миру именно благодаря юмору, присутствующему в них. Эти игры наполнены шутками, основанными на разных комедийных приемах, включая игру слов.

В данной работе анализируются примеры языковой игры из компьютерных игр «Portal 2», «Watch Dogs 2», «Uncharted 4: A Thief's End», «Far Cry 5» и «The Punisher».

Первой игрой, рассматриваемой нами, стала «Portal 2», являющаяся головоломкой от первого лица, построенной на использовании особой порталной пушки, которая создает разрывы в пространстве, таким образом позволяя игроку перемещаться из одной точки в другую в кратчайшие промежутки времени. В основу сюжета легло противостояние главной героини Челл и маниакального суперкомпьютера, наделенного искусственным интеллектом, по имени GLaDOS. Данная компьютерная игра содержит в себе большое количество словесных издевательств, направленных в сторону молчаливой главной героини. Именно благодаря этой манере общения GLaDOS, игроки услышали следующую шутку, основанную на языковой игре:

“This next test involves turrets. You remember them, right? They're the pale spherical things that are full of bullets. Oh wait. That's you in five seconds. Good luck.”

Данная шутка строится на обыгрывании словосочетания «full of bullets», которое может значить как «заряженное оружие», так и «множественные пулевые ранения». В течение игры GLaDOS ча-

сто шутит над весом главной героини. Таким образом, этой фразой GLaDOS сравнивает турели и главную героиню в юмористическом ключе.

Данное высказывание было переведено официальными локализаторами на русский язык следующим образом:

«В следующем испытании используются турели. Помнишь их, да? Светлые сферические штуковины, стреляющие пулями? Желаю удачи.»

В данном переводе используется прием опущения вместе с последующим изменением текста, причины чего не совсем понятны, поскольку, даже не применяя никаких трансформаций, каламбур можно передать. Скорее всего, сама языковая игра не была замечена. Если бы переводчик передал высказывание следующим образом: «Бледные сферические штуковины, полные пуль? Ой, подожди. Это же ты через 5 минут. Желаю удачи», — то языковую игру удалось бы сохранить.

Следующей компьютерной игрой, послужившей источником примеров использования языковой игры, стала игра «Watch Dogs 2». Примером использования языковой игры в ней служит следующее высказывание:

«These are from our DedSec channels: “DedSec is not worthy.” “DedSec is a bunch of skiddies!” “You told us lies and bullshit. Hashtag DedSUCK.”»

В данном отрывке каламбур основывается на схожести звучания слов «Sec» и «Suck». Один из цитируемых комментаторов таким образом выражает неодобрение в сторону группировки, используя английское слово «suck».

Официально этот отрывок переведен на русский язык следующим образом:

«Это с каналов DedSec: “DedSec — отстой”. “DedSec — тупые кулакеры”. “Вы нам врите и тэдэ. Хэштег ДедСакс”»

В данном случае используется фонетическое заимствование, не сопровождающееся какими-либо дополнительными объяснениями. Хотя это и сохраняет языковую игру, эта шутка будет понятна лишь части аудитории, которая знакома с англоязычным молодежным сленгом. Если бы у переводчиков было больше желания и времени, они бы смогли придумать какой-либо вариант обыгрывания, например «БредСек».

Следующим примером языковой игры является высказывание из той же игры:

«Looks like “the Douche” has made you a federal problem.»

Языковая игра состоит в том, что главного антагониста игры зовут Душан Немеч (сербохорватский Dušan Nemes), и один из героев повествования таким образом выказывает отрицательное отношение к антагонисту, называя его схожим по звучанию со словом «douche» (примерный перевод «чмо»). Исходя из этого, следует, что данный каламбур, основанный на паронимии.

Перевод у данного высказывания в игре следующий:

«По ходу, “Душка” натравил на тебя федералов».

В этом случае используется прием адаптации с целью сохранения созвучности имени антагониста и данного ему прозвища. Однако слово «душка», несмотря на то, что используется с издевкой, имеет положительную коннотацию, в то время как слово «douche» имеет исключительно негативную окраску. На наш взгляд, более подходящим переводом было бы, например, слово «душнила».

Следующей компьютерной игрой, взятой нами для поиска материала исследования, стала «Uncharted 4: A Thief’s End». Игра повествует о путешествиях Нейтана Дрейка, авантюриста и охотника за сокровищами. Одним из его компаньонов является Елена Фишер, его жена. В определенный момент игры Елена произносит следующую фразу:

«And I will be doing all of the shooting... with my... really expensive camera».

Данный каламбур, основанный на полисемии, заключается в обыгрывании многозначности слова «shooting», а именно значений «стрельба» и «фотографирование».

Переведена эта фраза на русский язык локализаторами так:

«И я отвечаю за всю съемку... своей... жутко дорогой камерой».

В данном случае локализаторы перевели языковую игру с потерей эксплицитного знака, полностью лишив все паузы в высказывании, как и реакцию собеседника, смысла. Данное высказывание можно было бы обыграть на русском языке, например, так: «И я всех перещелкаю... своей... жутко дорогой камерой.»

Последний пример, отобранный нами для анализа из видеоигры «Far Cry 5», звучит так:

«Attention comrade, the bed has been wet. Repeat: the bed has been wet. Remember, as ironic as this may sound, this is NOT a ‘wetworks’ mission. Surveillance only».

Суть данной языковой игры содержится в словах «wet» и «wetworks». Выражение «the bed has been wet», в переводе зву-

чащее как «кровать намокла», является кодовой фразой, обозначающей, что произошло какое-то из событий, необходимых для продвижения плана, и пародирует кодовые выражения из военных фильмов, популярных в поп-культуре, например: «the bird is in the nest».

Этот фрагмент официально переведен на русский язык следующим образом:

«Внимание, постель мокрая. Повторяю: постель мокрая. Помни, как бы иронично это не прозвучало, нужно обойтись без крови. Только слежка».

В данном случае переводчиками был использован прием опущения, вследствие чего связь между фразой «the bed has been wet» и словом «wetworks» полностью исчезла, в результате чего пропал смысл каламбура. На наш взгляд, при использовании сленгового слова «мокруха», каламбур удалось бы сохранить в силу того, что слова «мокрая» и «мокруха» являются однокоренными.

В процессе работы мы пришли к выводу о том, что самым популярным способом перевода является перевод с потерей одно из знаков, эксплицитного или имплицитного, что вредит эквивалентности итогового перевода. Самым часто используемым видом языковой игры в компьютерных играх, основываясь на нашей выборке, являются каламбуры, основанные на одновременном использовании буквального и метафорического значения слов.

К сожалению, не каждый пример языковой игры поддается переводу с полным сохранением смысла и комической функции. Как правило, юмор, основанный на языковой игре, вызывает у переводчиков наибольшие сложности. В случаях невозможности перевода языковой игры переводчикам остается сохранять лишь один из смыслов, представляемых языковой игрой, и искать способы компенсации опущений для сохранения уровня эквивалентности и адекватности.

Литература

- Александрова Е. М.* Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов): учебное пособие. М.: Издательство КДУ, 2012.
- Анискин М.* Как придумать сюжет игре? URL: <https://dtf.ru/u/306047-matvey-aniskin/294634-kak-pridumat-syuzhet-igre-moy-opyt-napisanie-igrovogo-scenariya> (дата обращения: 01.11.2023).
- Гинзбург А.* Диалоги в играх: четыре полезных принципа. URL: <https://dtf.ru/gamedev/106250-dialogi-v-igrah-chetyre-poleznyh-principa> (дата обращения 01.11.2023).

Мобильные игры в России. URL: [https://mediascope.net/library/presentations / Mobile%20games%20audience%20in%20Russia_Mediascope.pdf](https://mediascope.net/library/presentations/Mobile%20games%20audience%20in%20Russia_Mediascope.pdf) (дата обращения: 03.11.2023).

Численность населения Российской Федерации по муниципальным образованиям. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13282> (дата обращения: 03.11.2023).

Mangiron C., Orero P., O'Hagan M. *Fun for all: translation and accessibility practices in video games*. Bern: International Academic Publishers, 2014.

References

Aleksandrova E. M. *Language game in the original and translation (on the material of English anecdotes)*: textbook. Moscow: KDU Publishing House, 2012. (In Russian)

Aniskin M. *How to come up with a game plot?* URL: <https://dtf.ru/u/306047-matvey-aniskin/294634-kak-pridumat-syuzhet-igre-moy-opyt-napisanie-igrovo-go-scenariya> (accessed: 01.11.2023). (In Russian)

Ginzburg A. *Dialogs in games: four useful principles*. URL: <https://dtf.ru/gamedev/106250-dialogi-v-igrah-chetyre-poleznyh-principa> (accessed: 01.11.2023). (In Russian)

Mangiron C., Orero P., O'Hagan M. *Fun for all: translation and accessibility practices in video games*. Bern: International Academic Publishers, 2014.

Mobile games in Russia. URL: https://mediascope.net/library/presentations/Mobile%20games%20audience%20in%20Russia_Mediascope.pdf (accessed: 03.11.2023). (In Russian)

Population of the Russian Federation by municipalities. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13282> (accessed: 03.11.2023). (In Russian)

Раздел 3

ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ТРАНСФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. Л. Золотая,

аспирант 2-го года обучения*, СПбГУ

Настоящее исследование посвящено понятиям интерференции и трансференции в лингводидактическом аспекте. В первой части работы автор рассматривает основные проявления межъязыковой и внутриязыковой интерференции на разных языковых уровнях, анализирует мнения методистов по данному вопросу. Вторая часть работы связана с трактовкой термина «трансференция» и систематизацией основных проявлений трансференции. Далее автор обосновывает лингводидактический потенциал обоих психолингвистических феноменов.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, трансференция, обучение иностранному языку.

THE ROLE OF INTERFERENCE AND TRANSFERENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

E. L. Zolotaya

This article is devoted to the concepts of interference and transference in the linguodidactic aspect. In the first part of the work, the author examines the main manifestations of interlingual and intralingual interference at different language levels, as well as analyzes the opinions of methodologists on this issue. The second part of the work is related to the interpretation of the term «transference» and the systematization of its main manifestations. Furthermore, the author considers the linguodidactic potential of interference and transference.

Keywords: interlingual interference, intralingual interference, transference, foreign language teaching.

Осваивая иностранный язык, обучающиеся могут столкнуться с разнообразными психолингвистическими явлениями. Некоторые из них создают трудности при изучении иностранного языка, дру-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

гие, напротив, упрощают данный процесс. Настоящее исследование посвящено феноменам языковой интерференции и трансференции, а также их роли в процессе обучения иностранному языку. Актуальность работы связана с тем, что на данный момент в методике обучения иностранным языкам не существует единой точки зрения о лингводидактическом потенциале интерференции и трансференции, при этом сам вопрос функционирования данных явлений остается комплексным и сложным.

Понятие «языковая интерференция» получило широкое распространение в лингвистической науке благодаря фундаментальному труду учёного У.Вайнрайха «Языковые контакты». В данной работе У.Вайнрайх определил термин «интерференция» как «случаи отклонения от языковых норм, происходящие в речи двуязычных вследствие владения ими несколькими языками» [Вайнрайх, 1979, с. 23]. Также этот лингвист первым предложил классификацию интерференции и выделил фонетическую, лексическую, а также грамматическую интерференцию [Там же]. Данная классификация отражает виды *межъязыковой интерференции*, то есть перенос, при котором происходит взаимодействие систем нескольких языков в сознании билингва.

Одним из самых распространенных видов межъязыковой интерференции является *фонетическая интерференция*. Как правило, она проявляется в просодии и на сегментном уровне посредством замены фонем одного языка на фонемы другого [Там же, с. 24]. Межъязыковая фонетическая интерференция считается значительным препятствием для обучающихся в процессе изучения иностранного языка, а потому должна нивелироваться путём сопоставительного анализа систем контактирующих языков [Яковлева, 2023, с. 117–118]. В нашей работе мы также разделяем данную точку зрения. Для преодоления такого вида интерференции чаще всего предлагаются разнообразные упражнения в дифференциации звуков, позволяющие обучающимся сравнить произношение и звучание английских и русских фонем и, как следствие, преодолеть влияние интерференции [Будник, 2012, с. 176].

Значимые проявления межъязыковой интерференции заметны и на лексическом уровне. Так, по мнению С. В. Семчинского, *межъязыковая лексическая интерференция* может проявляться как полный перенос обучающимися лексем из одного языка в другой, как изменения в структуре лексем одного языка вследствие влияния другого языка, а также посредством семантической интерференции [Семчинский, 1973, с. 33–34]. Подчеркнем, что межъязыковая лексическая интерференция имеет множество проявлений, характер кото-

рых зависит от того, какие именно языки являются контактирующими. Ввиду того, что ошибки, вызванные межъязыковой лексической интерференцией, затрудняют коммуникацию, рекомендуется предупреждать их еще на этапе семантизации, разъясняя обучающимся различия между двумя явлениями в паре контактирующих языков [Абдыгалиев, 1975; Луговец, 2016; Назаренко, 2019].

Межъязыковая грамматическая интерференция связана с нарушением грамматической структуры одного языка под влиянием другого. Данный феномен распространен как на уровне слова, так и на уровнях словосочетания и предложения: ошибки обучающихся проявляются в добавлении лишних морфем, подмене значений падежей, неверном порядке слов в предложении. Отметим, что ошибки, вызванные межъязыковой грамматической интерференцией, следует нивелировать посредством сопоставительного анализа систем двух контактирующих языков [Самарская, 2017, с. 211].

Позднее в лингвистическую науку вошел термин *внутриязыковая интерференция*. Данный феномен определяется как явление, возникающее в рамках системы одного изучаемого индивидом языка вследствие контакта языковой формы с недавно усвоенными языковыми единицами [Казиминова, 2019, с. 129–130; Петрова, 2022, с. 129]. Явление внутриязыковой интерференции остается сложным и малоизученным: на данном этапе не существует единого мнения о причинах возникновения внутриязыковой интерференции. С одной стороны, интерференция такого типа определяется характером изучаемого языка, его структурой, наличием сходных по форме и значению языковых единиц. С другой стороны, сам процесс изучения иностранного языка в некотором роде провоцирует появление внутриязыковой интерференции, поскольку часто уже сформированные обучающимися навыки использования определенных языковых единиц тормозят процесс формирования новых навыков [Петрова, 2022, с. 150].

Ввиду комплексности феномена внутриязыковой интерференции предлагаются различные классификации его проявлений. Например, по мнению Дж. Ричардса, известного ученого, посвятившего себя теории обучения английскому языку, внутриязыковая интерференция может проявляться как:

- 1) сверхгенерализация, при которой обучающиеся обобщают ранее изученные правила и выходят за их границы, так как ошибочно отождествляют между собой некоторые языковые явления (например, употребляя «*oxes*» вместо *oxen*);

- 2) неполное применение правила, выражающееся в том, что обучающиеся в своей речи учитывают только часть ограничений, отра-

жающихся в недавно изученном правиле (например, в соответствии с правилом они решают использовать начальную форму глагола в общем вопросе в простом настоящем времени в английском языке, но ошибочно сохраняют окончание *-s* в отрицании);

3) игнорирование ограничений на применение некоторого правила, проявляющееся в использовании правила в ситуациях, на которых оно не распространяется (например, обучающиеся употребляют *who* с неодушевленными предметами);

4) следствие учащихся преодолеть коммуникативные затруднения (например, желая описать салют, обучающийся употребляет некорректное словосочетание «*fire flowers*» вместо лексемы *fireworks*);

5) формирование ошибочных гипотез по поводу изучаемых языковых явлений, связанное с тем, что обучающиеся неверно воспринимают определенные характеристики, присущие языковым явлениям (например, обучающийся идентифицирует форму *was* исключительно как маркер простого прошедшего времени, впоследствии некорректно употребляет временную форму в предложении: «*He was do some exercises*»);

6) ошибки, спровоцированные обучением, возникающие вследствие того, что учитель ненамеренно вызвал смешение двух или более языковых явлений в сознании обучающихся (например, преподаватель в своей речи использует косвенные вопросы, характеризующиеся прямым порядком слов, а обучающиеся неверно распознают данное языковое явление, начиная использовать тот же порядок слов в прямом вопросе) [Richards, 2010].

Существуют классификации внутриязыковой интерференции на других основаниях. Так, например, лингвист С. П. Розанова, анализируя феномен внутриязыковой интерференции, выделяет два её важнейших проявления: контаминацию и парафазию [Розанова, 2009, с. 68–69]. Под контаминацией автор понимает ошибочное образование новой словоформы посредством соединения двух языковых элементов. Например, обучающийся может неосознанно «соединить» элементы двух схожих по смыслу выражений «*to speak about something*» и «*to say something about*», в результате чего получит некорректное высказывание «*My mother said about it*». Термин «парафазия» определяется С. П. Розановой как «ошибочное употребление одной лексемы вместо другой в рамках одного и того же иностранного языка» [Там же]. В свою очередь, парафазия может быть формальной (ввиду внешнего или звукового сходства словоформ), формально-содержательной (при частичном совпадении формы и значения словоформ), содержательной (при совпадении значений словоформ). К примерам формальной парафазии следует от-

нести взаимозамену обучающимися языковых единиц *winter, windy, window; their, there, they're; quite* и *quiet, weather* и *whether*. Проявлениями формально-содержательной парафазии считаются ошибки в употреблении однокоренных слов с разными префиксами, например *to undo, to overdo, to redo; to reuse* и *to overuse*. Нарушения норм, вызванные формальной парафазией, можно наблюдать при взаимозамене обучающимися лексем, принадлежащих к одному семантическому ряду: *to speak, to say, to tell; to watch, to look, to see; to make u to do*. По мнению ряда ученых, ошибки, вызванные разными проявлениями внутриязыковой интерференции, следует также корректировать с помощью контрастивных упражнений, упражнений в дифференциации, переводных упражнений (с иностранного языка на родной и наоборот) [Ильина, 2017, с. 220; Назаренко, 2019].

Итак, мы рассмотрели явления межъязыковой и внутриязыковой интерференции при изучении иностранного языка, проанализировали основные существующие классификации данных феноменов. Подчеркнем, что традиционно в методике обучения иностранным языкам предлагается предупреждать и нивелировать влияние как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции посредством разнообразных упражнений. Однако нам также кажется важным тот факт, что в последних исследованиях методисты и лингвисты относятся к ошибкам, вызванным интерференцией, более снисходительно. Так, некоторые учёные подчеркивают, что изучение межъязыковой интерференции исключительно как отрицательного переноса носит односторонний характер, поскольку «учитывает только специфику родного языка и его влияние на изучаемый иностранный язык» [Колесниченко, 2013, с. 183]. Данная позиция ведёт к переосмыслению феномена интерференции: можно считать, что он носит двунаправленный характер, отражая при этом специфику первичной и вторичной языковых систем [Наумова, 2002, с. 37].

В данной работе мы также придерживаемся схожего мнения и предлагаем, с одной стороны, предупреждать и нивелировать языковую интерференцию в ситуациях, при которых она затрудняет коммуникацию; с другой стороны, нам кажется возможным использовать лингводидактический потенциал интерференции. Для этого обучающиеся могут осваивать особо сложные явления контактирующих языков в сопоставлении друг с другом, а также производить анализ совершенных ими ранее ошибок. На наш взгляд, данные действия не только позволят учащимся нивелировать влияние интерференции, но и обеспечат целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых языковых явлений.

Помимо явлений, затрудняющих освоение иностранного языка, существуют феномены, способствующие данному процессу. Одним из таких важных понятий для данной работы является понятие *трансференции*. Так, под феноменом трансференции понимают ситуации, в которых при совпадении норм контактирующих языков универсальные свойства данных языков не оказывают отрицательного воздействия на речь обучающегося [Колесниченко, 2013, с. 184]. Таким образом, при явлении трансференции «воздействующий» язык не вызывает нарушений речевых норм, а наоборот «стимулирует существующие в данном языке закономерности» [Щербакова, 2003, с. 85]. К факторам, способствующим появлению положительного переноса, лингвисты относят количество иностранных языков, изучаемых индивидом, наличие в языке определенных языковых универсалий, овладение некоторыми учебными умениями [Там же].

Отмечается, что влияние трансференции может встречаться во всех аспектах языка: фонетическом, лексическом, грамматическом [Самарская, 2017, с. 211].

Рассмотрим классификацию трансференции относительно уровня языка. Так, при освоении учащимися английского языка *фонетическую трансференцию* могут вызывать звуки, близкие по акустическим и артикуляторным свойствам к звукам родного языка, например, [b], [p], [s]. [m]. Специальной работы по усвоению артикуляционной базы таких звуков не требуется, обучающиеся осваивают их произнесение посредством имитации.

Достаточно распространённым явлением считается и *лексическая трансференция*: лексемы, схожие по форме, написанию и значению в родном и иностранном языке (например, интернационализмы *computer, Internet, telephone, secret*), легко усваиваются обучающимися и не вызывают сложностей.

Наконец, важным видом трансференции при обучении иностранному языку является *грамматическая трансференция*. В данном случае положительное влияние оказывают ранее приобретенные знания о грамматической системе родного или другого изучаемого языка. Например, и в русском, и в английском языке части речи делятся на знаменательные и служебные; в обоих языках сказуемое может быть именным и глагольным, а дополнение — прямым и косвенным. Также отмечается, что феномен грамматической трансференции нередко выражается в коррекции обучающимися своих ошибок. Такая коррекция основывается преимущественно на сопоставительном анализе грамматических явлений и их отличий в разных языках [Самарская, 2017, с. 211].

Рассмотрим и другую классификацию трансференции, предлагаемую С. В. Самарской. Так, автор выделяет произвольный (спонтанный) и произвольный (управляемый) положительный перенос [Там же, с. 212]. Отметим, что *непроизвольная трансференция* имеет место в ситуации полного или почти полного совпадения языковых явлений в контактирующих языках, при этом такая трансференция происходит независимо от обучающихся. *Произвольный положительный перенос*, напротив, зависит от уровня сформированности лингвистической компетенции обучающихся. Задача преподавателя в данном случае — научить школьников анализировать контактирующие явления разных языков, сознательно устанавливая аналогии между ними. Для достижения данной цели мы предлагаем использовать на занятиях по иностранному языку элементы сопоставительной лингвистики и контрастивного анализа. Такая стратегия не только способствует появлению положительного переноса, но и нивелирует ошибки, вызванные интерференцией, а также послужит хорошей основой для языковой тренировки и дальнейшего закрепления изучаемого материала.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели понятия интерференции и трансференции, проанализировали роль данных феноменов в процессе изучения иностранного языка. На наш взгляд, оба эти феномена имеют лингводидактический потенциал. Так, явление языковой интерференции затрудняет процесс освоения иностранного языка и нуждается в предупреждении и преодолении. При этом сам процесс нивелирования влияния интерференции, заключающийся преимущественно в сопоставлении систем контактирующих явлений, крайне эффективен для формирования лингвистической компетенции обучающихся, для автоматизации и закрепления уже имеющихся навыков. В отличие от интерференции, феномен трансференции имеет в большей степени положительное влияние на сам процесс изучения иностранного языка, при этом частотность положительного переноса зависит как от обучающихся, так и от преподавателя.

Литература

- Абдыгалиев С. А. Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку: дис ... канд. филол. наук. М., 1976.
- Будник Е. А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Lingua mobilis*. 2012. № 3(36). С. 171–179.
- Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища Школа, 1979.
- Ильина Ю. Н. Особенности работы с интернациональной лексикой при обучении второму иностранному языку (испанскому после английского) // *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2017. № 9. С. 57–65.

- Казими́рова И. С. К проблеме влияния внутриязыковой интерференции на изучение иностранного языка в экономическом вузе (на материале французского языка) // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции. 2019. № 7. С. 129–134.
- Колесниченко М. А. К вопросу об интерференции и трансференции в теории языковых контактов // Язык и культура. Новосибирск. 2013. № 9. С. 182–186.
- Луговец В. В. Принципы преодоления интерференции русского языка при изучении английского языка (лексический аспект). СПб., 2016.
- Назаренко Т. Ю. Преодоление межъязыковой лексической интерференции при мультилингвальном обучении студентов неязыкового вуза // Современный учёный. 2019. № 6. С. 139–146.
- Наумова Е. В. Экспериментально-фонетическое исследование просодико-интонационной интерференции в русской речи билингов // Фонетика в системе языка: сб. статей. М.: Изд-во РУДН, 2002. Вып. 3, Ч. 2. С. 37–46.
- Петрова Е. С. Внутриязыковая интерференция и внутриязыковые ошибки в английском языке // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей LXI Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 149–151.
- Розанова С. П. Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Полилингвальность и транскультурные практики. 2009. № 1. С. 67–74.
- Самарская С. В. Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 3 (27). С. 210–216.
- Семчинский С. В. Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточнороманских языковых контактов): автореф. Дис... д-ра филол. наук. Киев, 1973.
- Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 85–88.
- Яковлева Э. Б. Билингвизм: разноуровневая интерференция. Обзор // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2023. № 1. С. 116–127.
- Richards J. C. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Pearson Education Ltd., 2010.

References

- Abdygaliev S. A. *Ways to overcome lexical interference when teaching the German language*. Dis. of Cand. Of Philol. Sc. Moscow, 1976. (In Russian)
- Budnik E. A. Phonetic interference and foreign accent when teaching Russian pronunciation. *Lingua mobilis*, 2012, no. 3 (36), pp. 171–179. (In Russian)

- Ilyina Yu. N. Peculiarities of working with international vocabulary when teaching a second foreign language (Spanish after English). *Multilingualism in the educational space*, 2017, no. 9, pp. 57–65. (In Russian)
- Kazimirova I. S. On the problem of the influence of intralingual interference on the study of a foreign language in an economic university (based on the material of the French language). *Current problems of the general theory of language, translation, intercultural communication and methods of teaching foreign languages. Collection of articles based on materials from the interuniversity student scientific and practical conference*, 2019, no. 7, pp. 129–134. (In Russian)
- Kolesnichenko M. A. On the issue of interference and transference in the theory of language contacts. *Language and culture*. Novosibirsk, 2013, no. 9, pp. 182–186. (In Russian)
- Lugovets V. V. *Principles of overcoming interference of the Russian language when learning English (lexical aspect)*. St. Petersburg, 2016. (In Russian)
- Naumova E. V. Experimental-phonetic study of prosody-intonation interference in Russian speech of bilinguals. *Phonetics in the language system*. M.: Publishing house RUDN, 2002. Issue 3, Part 2. P. 37–46. (In Russian)
- Nazarenko T. Yu. Overcoming interlingual lexical interference in multilingual teaching of students at a non-linguistic university. *Modern scientist*, 2019, no. 6, pp. 139–146. (In Russian)
- Petrova E. S. Intralingual interference and intralingual errors in English. *Fundamental and applied scientific research: current issues, achievements and innovations. Collection of articles of the LXI International Scientific and Practical Conference*. Penza: Science and Education, 2022, pp. 149–151. (In Russian)
- Richards J. C. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education Ltd., 2010.
- Rozanova S. P. Dynamics of intralingual lexical interference and its neutralization. *Multilinguality and transcultural practices*, 2009, no. 1, pp. 67–74. (In Russian)
- Samarskaya S. V. The influence of interlingual grammatical transfer and interference on the study of a foreign language. *Current problems of philology and pedagogical linguistics*, 2017, no. 3 (27), pp. 210–216. (In Russian)
- Semchinsky S. V. *Semantic interference of languages (based on Slavic-Eastern Romance language contacts)*: abstract. Thesis... Doctor of Philology. Kyiv, 1973. (In Russian)
- Shcherbakova M. V. Features of teaching a second foreign language to students of language faculties. *Vestnik VSU Series linguistics and intercultural communication*, 2003, no. 2, pp. 85–88. (In Russian)
- Weinreich U. *Language contacts*. Kyiv: Vishcha School, 1979. (In Russian)
- Yakovleva E. B. Bilingualism: multi-level interference. Review. *Social Sciences and Humanities. Domestic and foreign literature. Ser. 6, Linguistics: Abstract Journal*, 2023, no. 1, pp. 116–127.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АБХАЗИЯ

С. М. Ломя,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

А. Р. Карапетян,
ст. преп., СПбГУ

Особенности обучения английскому языку в школах Абхазии определяются тем фактом, что к моменту введения английского языка в обязательную школьную программу, т. е. к началу среднего звена, учащиеся владеют абхазским и русским языками на уровне родного языка. В ситуации билингвизма учащиеся младшего подросткового возраста при усвоении английского языка будут опираться на опыт изучения абхазского и русского языков. В данном исследовании мы постараемся рассмотреть некоторые особенности положительного влияния (переноса) и отрицательного влияния (интерференции) в обучении английскому языку в школах Абхазии.

Ключевые слова: английский язык, абхазский язык, русский язык, младший подростковый возраст, билингвизм, положительное влияние (перенос), отрицательное влияние (интерференция).

THE PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF ABKHAZIA

S. M. Lomia, A. R. Karapetian

The peculiarities of teaching English in schools of Abkhazia are determined by the fact that by the time English is introduced into the compulsory school program, i.e. by the beginning of middle school, students already know Abkhazian and Russian at the level of their mother tongue. In the situation of bilingualism, middle school students will rely on their experience of learning Abkhazian and Russian when learning English. In this study we will try to consider some features of positive transfer and negative transfer (interference) in teaching English in schools of Abkhazia.

Keywords: English, Abkhazian, Russian, middle school students, bilingualism, positive transfer (transference), negative transfer (interference).

За английским языком прочно закрепился статус *lingua franca*, языка международного общения. В настоящее время английский язык применяется практически во всех сферах жизни общества. При обучении английскому языку учащихся младшего подросткового возраста важно учитывать их возрастные особенности. Существуют различные периодизации подросткового периода. Обобщая

имеющиеся данные, можно сделать вывод о том, что рамки подросткового возраста охватывают период от 10–11 до 14–15 лет. Младший подростковый период охватывает возраст от 10–11 — 12 лет (учащиеся 5–6 классов) [Головей, 2016, с.377]. Рассмотрим некоторые возрастные особенности младших подростков. На данном этапе развития младшие подростки переживают кризис подросткового возраста, причиной которого является перестройка личности как на физическом, так и на психологическом уровнях. Центральным новообразованием данного периода становится чувство взрослости, которое выражается в стремлении к самостоятельности. Это способствует тому, что психологически младшие подростки отдаляются от взрослых, что приводит к частым конфликтам. Конфликты также могут происходить и в школе с преподавателями. Данный этап развития характеризуется склонностью подростков к рефлексии, к самопознанию. Ведущей деятельностью этого периода становится общение со сверстниками, которое Д. Б. Эльконин определил как интимно-личностное общение [цит. по Боно де Э., 2015].

Помимо особенностей, связанных с социализацией младших подростков, присутствуют и некоторые физиологические особенности, свойственные данному возрасту. Для младших подростков характерна повышенная утомляемость. Согласно Г. Г. Шахвердову, причиной этому служат физиологические особенности развития организма младшего подростка. Неравномерность развития приводит не только к быстрой утомляемости, но и способствует повышенной возбудимости, раздражительности, головокружению и сердцебиению у младших подростков.

Следующей особенностью данного возраста является переживание, вызванное возможным неуспехом в овладении различными учебными дисциплинами. Неудача влечёт за собой сильные отрицательные эмоции со стороны учащихся, в то время как успех в обучении, напротив, обеспечивает младшим подросткам эмоциональный подъём [Дубровина, 1987, с. 131]. «Желание хорошо учиться, — утверждает В. А. Сухомлинский, — приходит только вместе с успехом в учении. Интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями» [Сухомлинский, 1974, с. 131].

Определённые изменения происходят и на уровне высших психических функций. В научный дискурс данное понятие было введено В. М. Вундтом в середине XIX века, а в русскоязычной психологической традиции оно ассоциируется с именем Л. С. Выготского. К высшим психическим функциям относят мышление, восприятие, внимание, воображение, память и речь.

У младших подростков развивается абстрактное, то есть понятийное, мышление. Также возрастают самостоятельность и критичность мышления. Согласно А. С. Байрамову, критичность мышления проявляется в «стремлении к проверке, перепроверке как обычного, так и необычного, как общего, так и единичного в окружающем нас мире» [Байрамов, 1968, с. 11].

Внимание младших подростков отличается произвольностью и подконтрольностью, то есть оно приобретает характер организованных и управляемых процессов. Внимание не является познавательным процессом, но оно сопровождает восприятие, мышление и память. Младшие подростки становятся изобретательными, восприимчивыми и способными к анализу.

Восприятие становится целенаправленным и произвольным. Окружающий мир младшие подростки воспринимают избирательно.

Характерной особенностью подросткового возраста является рост объёма памяти и её произвольность. Объём памяти увеличивается за счёт логического осмысления предоставляемого материала, то есть у младших подростков наблюдается развитие логической памяти.

Под влиянием абстрактного мышления развивается воображение. Появляется своеобразный вид воображения — мечты, в которых подростки склонны представлять своё будущее и себя в этом будущем [Кручинин, 2016].

Рассматривая развитие учащихся с коммуникативной точки зрения, можно заметить, что они стремятся к расширению способов и средств речевой деятельности, к правильному комбинированию и отбору языковых средств. Однако, несмотря на это, младшие подростки склонны к построению простых распространённых предложений, которые включают в себя несколько сказуемых и дополнений.

Рассматриваемые возрастные особенности младших подростков обуславливают методику обучения иностранному языку (английский язык) на данном этапе. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что обучение должно опираться на принципы когнитивного подхода, на такие когнитивные процессы как мышление, внимание, восприятие, воображение, память и речь. Важную роль в процессе обучения также играет индивидуализация и дифференциация обучения, которая заключается в учёте психологических особенности учащихся. Это создаёт предпосылки для развития уникальной личности, у которой повышается активность и мотивация к учению.

В центре внимания данной статьи находится рассмотрение особенностей обучения английскому языку учащихся младшего под-

росткового возраста в школах Республики Абхазия. Для понимания причины этих особенностей, необходимо прояснить языковую ситуацию в республике. В соответствии со статьёй 2 Закона о Государственном языке Республики Абхазия, государственным языком Республики Абхазия является абхазский язык. Русский язык наряду с абхазским признаётся языком государственных и других учреждений¹. Нормы действующего в республике законодательства надёжно защищают статус русского языка и позволяют гражданам использовать его во всех сферах деятельности.

Республику Абхазия с Российской Федерацией связывает давняя история взаимоотношений. В разное время отношения двух государств носили различный характер: от присоединения Абхазского княжества к Российской империи 17 февраля (1 марта) 1810 года Манифестом Александра I до признания независимости Республики Абхазия Российской Федерацией 26 августа 2008 года. Последнее событие вывело отношения государств на качественно новый уровень. Между Россией и Абхазией установились тесные политические, экономические и культурные связи. Это получило своё отражение и в языковом пространстве.

В Республике Абхазия отсутствует Закон об образовании. Закон об образовании был принят Парламентом РА лишь в первом чтении на заседании сессии от 17 февраля 2022 года. На данный момент ведётся активная работа по разработке документа. По причине отсутствия в Абхазии соответствующего документа об образовании, программа обучения в абхазской школе опирается на программу российских школ. Русский язык в абхазских школах изучается по российским учебникам. Важно отметить, что если в начальной школе (1–4 класс) всё обучение ведётся на абхазском языке, то уже с 5-го класса обучение ведётся на русском языке. Благодаря данной системе образования в республике складывается билингвальная среда. Это позволяет нам считать жителей Абхазии билингвами.

Изучение английского языка в школах Абхазии начинается с 5-го класса и охватывает младший подростковый возраст. В ситуации билингвизма обучение английскому языку учащихся младшего подросткового возраста имеет свои особенности, поскольку учащиеся опираются на свой опыт в абхазском и русском языках.

Для задач данной статьи, прежде всего, необходимо определить сущность понятия «билингвизм». Под билингвизмом понимается

¹ Закон Республики Абхазия. О Государственном языке Республики Абхазия от 14.11.2007 № 1891-с-IV // Парламент РА.2007 г. Ст.2. URL: <http://presidentofabkhazia.org/upload/iblock/bf5/O-Gosudarstvennom-yazyke-Respubliki-Abkhaziya.pdf>

владение и применение более чем одного языка [Карпушкина, 2013]. Билингвам приходится преодолевать языковые и психологические барьеры. Обучение билингвов коммуникации на английском языке связано с работой над артикуляционной базой, с формированием фонетических, грамматических и лексических навыков. Далее нами будут рассмотрены некоторые особенности положительного и отрицательного влияния абхазского и русского языков в обучении английскому языку.

При овладении любым иностранным языком, неизбежно появление такого лингвистического феномена как интерференция. У Вайнрайх в книге «Языковые контакты» даёт следующее определение интерференции: «Те случаи отклонения от норм двух языков, которые наблюдаются в речи билингва как результат владения более чем одним языком, называются явлениями интерференции» [Вайнрайх, 1979, с. 22].

Интерференция может проявляться на любом уровне — грамматическом, лексико-семантическом, фонетическом и других. В рамках данной статьи будет рассмотрена фонетическая интерференция. Отклонения от норм изучаемого языка на фонетическом уровне, которые искажают звуковую форму слов, особенно заметны на начальном этапе (в нашем случае — с 5-го класса) овладения иностранным языком и приводят к определённым коммуникативным затруднениям. Под фонетической интерференцией понимается, прежде всего, «нарушение (искажение) вторичной языковой системы и её нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [Любимова, 1985, с. 18]. Источниками фонетической интерференции являются различия между фонетическими системами.

Сравнив фонетические системы русского, абхазского и английского языков, нами был выявлен тот факт, что в системе реализаций английского вокализма наибольшую интерференцию на начальном этапе овладения представляет оппозиция долгих и кратких гласных, которая отсутствует в русском и абхазском языках. Можно привести следующие примеры фонетической интерференции, результатом которой будут ошибки в речи учащихся на английском языке. Английские аллофоны, краткое [ɪ] и долгое [i:]. Например, если учащиеся произносят [ɪ] вместо долгого английского гласного [i:], то вместо, к примеру, слова beet [bi:t] — «свекла», реализуется слово bit [bit] — «кусочек», вместо существительного sheep [ʃi:p] — «овца» реализуется существительное ship [ʃɪp] — «корабль», вместо суще-

существительного meed [mi:d] — «заслуженная похвала» реализуется существительное mid [mid] — «середина», вместо существительного peat [pi:t] — «торф, торфяное болото» реализуется существительное pit [pit] — «яма, шахта, карьер».

Интерференция также появляется на так называемых «похожих» звуках [Щерба, 2004, с. 145]. Так, например, английская фонема [æ] более открытая, чем русский звук [э], и это может привести к интерференции, к изменению смысла слов в английском языке. Если учащиеся в словах произносят вместо звука [æ] звук [e], то вместо слова pan [pæn] — «кастрюля», реализуется слово pen [pen] — «ручка», вместо слова man [mæn] — «мужчина, человек», реализуется слово men [men] — «мужчины, люди», вместо слова bad [bæd] — «плохой», реализуется слово bed [bed] — «кровать», вместо слова lad [læd] — «юноша» реализуется слово led [led] — прошедшее время от глагола to lead — «вести, руководить» [Трегубова, 2016].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отклонения от норм английского произношения могут появляться в речи учащихся при реализации аллофонов английских гласных фонем, которые содержат смыслоразличительный признак долготы-краткости, а также при реализации схожих по звучанию английских гласных фонем.

Помимо интерференции, в обучении билингвов также наблюдается положительное влияние (перенос). «Перенос — это сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах» [Китроская, 1970]. В рамках данной статьи особенности положительного влияния в обучении английскому языку будут рассмотрены на фонетическом уровне. Для этой цели был проведён анализ фонетических структур абхазского и английского языков. В ходе анализа было выявлено, что абхазскому языку, как и английскому, свойственна аспирация [Brown, Ogilvie, 2008]. Аспирация (придыхание) является одной из типичных черт английского и абхазского языков и представляет собой дополнительный шум, который образуется сильной воздушной струёй. В английском и абхазском языках присутствует придыхание после согласных [p], [t], [k], то есть данные звуки необходимо сопровождать небольшим потоком воздуха ([p^h], [t^h], [k^h]). Так, например, аспирация в английском языке встречается в таких словах как «parents», «pay», «pain», «tall», «take», «time», «kind», «kid», «cat» и других. Примерами аспирации в абхазском языке могут служить слова «аҭҭара», «Аҭҭсны», «аҭҭарҭалыкь», «тагалан», «аҭынчра», «аҭоурых», «ақыта», «акалмышь», «ахэынтқарра» и другие. Таким образом, анализ фонетических систем абхазского и английско-

го языков позволил нам выявить, что наличие в фонетической системе абхазского языка аспирации способствует положительному переносу при обучении английскому языку.

Таким образом, при анализе особенностей обучения английскому языку учащихся младшего подросткового возраста в школах Республики Абхазия на фонетическом уровне были выявлены случаи интерференции со стороны русского и абхазского языков, а также положительное влияние абхазского языка на фонетическом уровне в обучении английскому языку.

Литература

- Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Баку, 1968.
- Боно де Э. Гениально! Инструменты решения креативных задач. М., 2015.
- Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.
- Головей Л. А. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2016.
- Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: Педагогика, 1987.
- Карпушкина Е. А. Становление двуязычной системы детей с билингвизмом // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). С. 223–230.
- Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПИИЯ им. М. Торезы, 1970.
- Кручинин В. А., Комарова Н. Ф. Психология развития и возрастная психология. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016.
- Любимова Н. А. Фонетическая интерференция: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985.
- Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974.
- Трегубова Ю. А. Отклонения от произносительных норм английского языка вследствие фонетической интерференции в английской речи русских учащихся (на примере гласных фонем) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6 (60): в 3-х ч. Ч. 1. С. 171–173.
- Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: сборник работ / под ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. М.: УРСС, 2004.
- Brown K., Ogilvie S. Concise Encyclopedia of Languages of the World. Amsterdam, N.L.: Elsevier Science, 2008.

References

- Bayramov A. S. *Dynamics of development of independence and critical thinking in children of primary school age*: abstract. dis. ... Dr. ped. Sci. Baku, 1968. P. 11. (In Russian)

- Bono de E. *Serious Creativity: A Step-by-Step Approach to Using the Logic of Creative Thinking*. M., 2015. (In Russian)
- Brown K., Ogilvie S. *Concise Encyclopedia of Languages of the World*. Amsterdam, N.L.: Elsevier Science, 2008.
- Dubrovina I. V. *Personality formation in the transition period from adolescence to youth period*. M.: Pedagogy, 1987. (In Russian)
- Golovey L. A. *Developmental psychology and age psychology: textbook and workshop for academic undergraduates*. M.: Yurayt, 2016. (In Russian)
- Karpushkina E. A. Formation of a bilingual system for bilingual children. *Izvestiia VUZov. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 2014, no. 2 (26). (In Russian)
- Kitrosskaya I. I. *Some issues of methods of teaching a second language*: Abstract of thesis. M., 1970. (In Russian)
- Kruchinin V. A., Komarova N. F. *Developmental psychology and age psychology: textbook for universities*. Nizhny Novgorod, 2016. (In Russian)
- Lyubimova N. A. *Phonetic interference: textbook*. L.: LSU, 1985. (In Russian)
- Shcherba L. V. *Language system and speech activity: collection of works*. Eds L. R. Zinder, M. I. Matusevich. M.: URSS, 2004. (In Russian)
- Sukhomlinsky V. A. *I give my heart to children*. Kyiv: Radyanska School, 1974. (In Russian)
- Tregubova J. A. Deviations from pronunciation norms of the English language due to phonetic interference in the English speech of Russian students (using the example of vowel phonemes). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016, no. 6 (60): in 3 parts. Part 1, pp. 171–173. (In Russian)
- Weinreich U. *Languages in Contact*. Kyiv, 1979. (In Russian)

КОЛЛОКАЦИЯ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

А. Я. Дудина,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Ю. Г. Седёлкина,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматривается обучение коллокациям в письменных видах речевой деятельности. Проанализированы особенности обучения письменной коммуникации, а также специфика создания креативных текстов. Разбираются основные трактовки понятия «коллокация». Исследование проводится в рамках лексического подхода. Коллокационная компетенция выступает основой развития креативных письменных умений, поскольку владение коллокациями дает возможность пишущему выражать мысли естественно, свободно, емко, проявляя оригинальность и творческие способности.

Ключевые слова: коллокация, коллокационная компетенция, лексический подход, креативная письменная речь.

COLLOCATION AS A TEACHING UNIT IN CREATIVE WRITING

A. Ya. Dudina, Yu. G. Sedelkina

The article deals with the teaching of collocations in written speech. The peculiarities of teaching written communication and the specifics of creative texts are studied. The main definitions of collocation are analysed. The research is carried out within the lexical approach. Collocational competence is the basis for the development of creative writing skills, as the mastery of collocations gives the opportunity to express thoughts naturally, freely, capaciously and allows to perform creativity.

Keywords: collocation, collocational competence, lexical approach, creative writing.

Современная школьная система обучения иностранному языку нацелена на развитие навыков коммуникации. Создавать собственные высказывания, формулировать свои мысли на иностранном языке не позволяет низкий уровень коллокационной компетенции. Знание «привычных для носителей языка сочетаний» делает письменную коммуникацию более эффективной и точной [Алексеева, 2011, с. 136]. Умение правильно сочетать лексические и грамматические единицы является основой коллокационной компетенции. Ее формирование способствует развитию письменной речи школьников, изучающих иностранный язык, а коллокация может выступать в качестве единицы обучения написания текстов.

Методисты, среди которых И. А. Бредихина, И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, подчеркивают принципиальную разницу между письмом и письменной речью. Письмо рассматривается как более общее понятие, которое включает в себя технические навыки создания текста (графические и орфографические, каллиграфические). Письменная речь — «письменная фиксация устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи» [Бредихина, 2018, с. 83] и способность к самостоятельному формулированию мыслей [Колесникова, Долгина, 2001, с. 202]. В данной статье письменная речь рассматривается как умение творчески и свободно выражать мысли в письменной форме с помощью письменных навыков.

Для развития письменных умений необходимо уделять внимание каждому этапу механизма создания письменного высказывания. Каждое высказывание начинается с идеи, замысла — «Что я хочу сказать?». Следующий этап состоит в оформлении мысли с помощью выбора языковых средств, композиционного построения — «Как я хочу это сказать?». Далее формулируется собственно высказывание. На заключительном этапе происходит контроль и, при необходимости, корректировка, на данной ступени важно учитывать не только точность и правильность использованных языковых средств, их соответствие содержательной стороне высказывания, но и ориентацию на читателя [Щукин, Фролова, 2015, с. 261]. Дж. Хармер идентифицирует 4 основных этапа создания письменного текста несколько иначе: (1) планирование (planning), (2) создание чернового варианта (drafting), (3) проверка текста на грамотность, связность, логичность (reviewing), (4) корректировка итогового текста (editing) [Harmer, 2007, p. 113]. Таким образом, взгляд изнутри на все промежуточные этапы его создания, осознанный их разбор способствует совершенствованию умений письменной речи.

Продуктивная вид письменной речевой деятельности требует сформированности как лингвистической, так и коллокационной компетенции, так как она состоит в умении использовать лексические единицы связно и правильно. Без коллокационной компетенции невозможно создать логичный текст, в котором каждое высказывание представляет законченную мысль, оформленную с помощью соответствующих языковых средств. В связи с вышесказанным нужно рассмотреть коллокацию как единицу письменной коммуникации. С методической точки зрения коллокации являются единицей обучения. Дж. Хилл ввел понятие «коллокационная компетенция» (КЛК), под этим термином он подразумевал знание и оперирование коллокациями в процессе коммуникации [Hill, 2001, p. 5].

Методической основой формирования коллокационной компетенции является лексический подход (Lexical Approach), основанный М. Льюисом (M. Lewis). Автор постулировал, что аутентичная речь состоит не из обособленных лексических единиц, а из грамматически оформленных лексических комплексов — чанков (chunk) [Lewis, 1997, 1999]. Лексический подход предполагает изучение лексических единиц во взаимосвязи друг с другом в условиях их контекстного употребления [Колесникова, Долгина, 2001, с. 59]. При этом грамматический аспект языка не игнорируется, а усваивается имплицитно, поскольку все чанки грамматически оформлены. Правильность употребления грамматических форм развивается без отрыва от изучения лексического аспекта языка [Lewis, 1993, p. 134].

Термин «коллокация» был введен Дж. Фёрсом в середине XX века. Лингвист понимал коллокацию как привычный порядок употребления слов. Также Фёрс говорил о необходимости изучать каждую единицу в контексте, поскольку он влияет на значение каждого сочетания [Firth, 1957]. М. Льюис понимает под коллокацией «комбинацию знаменательных слов, которые обычно употребляются вместе» [Lewis, 2014, p. 35]. Современные методисты определяют ее как «естественное совместное появление слов в речи» [Ви, 2021, p. 99]. Знание и использование коллокаций важно для совершенствования речевых умений учащихся, делают речь более точной и беглой. Коллокации являются важным аспектом усвоения языка [Там же]. М. Льюис также выделяет такую характеристику коллокаций, как появление в речевом потоке носителя языка вместе определенных слов [Lewis, 1997, p. 8]. Увидев или услышав начало предложения, каждый говорящий ожидает встретить определенные грамматические или лексические единицы [Lewis, 1993, p. 82]. Ю. Г. Седелкина в ходе анализа зарубежного опыта толкования коллокаций определяет их как сочетания двух или трех слов — знаменательных частей речи — фигурирующих в речи носителей языка [Седелкина, 2006, с. 53].

Таким образом, проанализировав разные точки зрения на понятие коллокации в отечественных и зарубежных исследованиях, можно сделать вывод о сущности коллокации: (1) структурно коллокация представляет собой сочетание слов, (2) с точки зрения содержания коллокация является лексическим единством, имеющим единую семантику, (3) функционально коллокация так же употребляется в контексте как неделимая единица.

Л. О. Свирина отмечает, что лексический подход позволяет «усваивать язык лексическими блоками», что повышает беглость речи даже на ранних этапах обучения. Вводя собственный термин «лексическим блокам» (chunks), автор относит фразовые глаголы, идио-

мы, фразы и коллокации. Коллокации классифицируют по степени устойчивости по критерию «частотности употребления слов в словосочетании» [Свирина, 2012, с.283]. Автор выделила следующие типы лексических блоков: (1) традиционно частотные сочетания (коллокации); (2) клише, идиомы, устойчивые сочетания, в которые могут быть добавлены новые элементы; (3) готовые формулы и фразы, требующие лингвокультурных знаний [Там же].

Таким образом, все методисты сходятся во мнении, что коллокационная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции учащихся, поскольку изучающий иностранный язык способен оперировать не просто «суммой» слов, но связными элементами речи, а также может проявлять владение разнообразной лексикой, средствами выразительности, которые характерны для естественной речи носителей языка. А способность создавать комбинации из слов, коллокаций и сочетаний — основа продуктивной письменной речи, поскольку позволяет выражать мысли более емко и соответственно речи носителей. В связи с этим для формирования навыков письменной речевой деятельности необходимо научиться конструировать смысл из лексических сочетаний разных типов.

Наиболее сложным видом письменных высказываний является креативное письмо, поскольку оно предполагает творческое самовыражение, умение формулировать свою позицию и конструировать текст, в отличие от текстов «по шаблону». В связи с этим для совершенствования данного умения необходимо развитие всех письменных навыков на высоком уровне. Коллокации способствует более свободному и точному выражению мыслей, позволяют передать оттенки значений. Креативная письменная речь развивает такие актуальные в современном мире качества, как гибкость, подвижность мышления, оригинальность, нестандартный подход к решению проблем. Т. И. Виноградова раскрывает понятие креативность: творческие способности, которые проявляются в сознании, мышлении, разных видах деятельности [Виноградова, 2015]. Т. С. Мамонтова выделяет также такую особенность креативности, как «отклонение от традиционных схем мышление», создание необычных идей [Мамонтова, 2018, с. 232].

Креативная письменная речь имеет разные интерпретации в методической литературе: это вид письменной речи, который «не воспроизводит заданный образец, а использует собственную изобразительную силу пишущего», также текст создается в более свободной форме. Креативный текст — это свободное творческое повествование выражение собственного взгляда. Развитие креативных навыков необходимо для развития не только коммуникативной компе-

тенции, но и способности к самовыражению, мотивации, также стимулируется воображение и нестандартный подход к выполнению письменных работ. Методисты считают, что при обучении данному умению особенно важна благоприятная, позитивная и творческая атмосфера на занятии. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся [Низамова, 2018, с. 163].

Выделяют разные виды письменных жанров: (1) поэтические сочинения, (2) написание рассказа в группе; (3) продолжение истории [Низамова, 2018, с. 163]. А. И. Левинзон описывает план работы над креативным текстом: (1) выбор содержания (выявление актуального содержания для каждого ученика); (2) знакомство с жанровыми образцами; (3) разработка собственной идеи; (4) ориентация на читателя, выбор языковых средств; (5) этап внесения правок; (6) издание ученических работ (публикации, конкурсы, стенды, газеты) [Левинзон, 2014].

Таким образом, можно сделать вывод, что письменная речь является способом выражения своей точки зрения с помощью письменных навыков. Процесс обучения написанию текстов складывается из следующих основных этапов: планирование, написание, проверка, коррекция, внесение исправлений. Коллокационная компетенция, которая отчасти пересекается с лексической компетенцией, предполагает умение сочетать лексические единицы в речи, создавать связные предложения. Обучение коллокациям является важным этапом формирования и развития умения продуктивной письменной речи, поскольку использование коллокаций повышает связность, беглость и естественность речи. Креативная письменная речь предполагает уход от шаблона, позволяет автору выражать собственное мнение на проблемные вопросы, проявлять оригинальность и гибкость. Перспективой исследования является разработка системы уроков по экспериментальному обучению старшеклассников креативной письменной речи с использованием коллокаций.

Литература

- Алексеева Л. Б.* Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011.
- Бредихина И. А.* Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.
- Виноградова Т. И.* Взаимосвязь креативности и индивидуально-личностных особенностей старшеклассников // Сибирский педагогический журнал.

2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kreativnosti-i-individualno-lichnostnyh-osobennostey-starsheklassnikov> (дата обращения: 11.11.2023).
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Академия, 2006.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.
- Левинзон А. И. Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-pismo-model-angloyazychnyh-stran-v-rossiyskoy-shkole> (дата обращения: 11.11.2023).
- Мамонтова Т. С. К вопросу об условиях развития креативности учащихся старших классов общеобразовательных школ // Научный диалог. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-usloviyah-razvitiya-kreativnosti-uchaschihsya-starshih-klassov-obscheobrazovatelnyh-shkol> (дата обращения: 11.11.2023).
- Низамова Р. И. Развитие умений креативного письма на уроках английского языка // Теоретическое и методическое обеспечение современного филологического образования в свете требований профессиональных стандартов: Материалы XXXVII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Набережные Челны, 23 ноября 2018 года. Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2018. С. 162–164.
- Свирина Л. О. Об обучении английским лексическим блокам // Вестник ТГПУ. 2012. № 3 (29). С. 282–285.
- Седёлкина Ю. Г. Использование фоносемантических лексических комплексов в обучении иноязычной речи (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
- Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2015.
- Vui T. L. The role of collocations in the English teaching and learning // International Journal of TESOL & Education. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 99–109.
- Firth J. Papers in Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1957.
- Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited, 2007.
- Lewis M. Implementing the Lexical Approach — Putting Theory into Practice. Heinle cengage, 2014.
- Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, 1993.

References

- Alekseeva L. B. *Methodology of formation of collocation competence in students of non-linguistic faculties in the process of teaching English scientific speech*: Candidate of pedagogical science. St. Petersburg, 2011. (In Russian)

- Bredikhina I. A. *Methods of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity: textbook, manual*. Ministry of Education and Science of Russian Federation, Ural. Federal university. Ekaterinburg, 2018. (In Russian)
- Bui T. L. The role of collocations in the English teaching and learning. *International Journal of TESOL & Education*, 2021, vol. 1, no. 2, pp.99–109.
- Firth J. *Papers in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1957.
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology: textbook, manual*. M., 2004. (In Russian)
- Harmer J. *How to teach English*. Pearson Education Limited, 2007.
- Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. *A Handbook of English-Russian Terminology*. St. Petersburg, 2001. (In Russian)
- Levinzon A. I. Creative Writing: Bringing the English-Speaking Countries. *Educational studies*, 2014, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-pismo-model-angloyazychnyh-stran-v-rossiyskoy-shkole> (accessed: 11.11.2023). (In Russian)
- Lewis M. *Implementing the Lexical Approach — Putting Theory into Practice*. Heinle cengage, 2014.
- Lewis M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, 1993.
- Mamontova T. S. On question about conditions of development of creativity in senior pupils of secondary schools. *Scientific dialogue*, 2018, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-usloviyah-razvitiya-kreativnosti-uchaschihsya-starshih-klassov-obscheobrazovatelnyh-shkol> (accessed: 11.11.2023). (In Russian)
- Nizamova R. I. Development of creative writing skills in English lessons. *Theoretical and methodological support of modern philological education in the light of the requirements of professional standards: Materials of the XXXVII International Scientific Seminar of Teachers of Mathematics and Informatics of Universities and Pedagogical Universities, Naberezhnye Chelny, 23d of November 2018*. Naberezhnye Chelny: Naberezhnochelninsky State Pedagogical University, 2018, pp. 162–164. (In Russian)
- Sedelkina Yu. G. *The use of phonosemantic lexical complexes in teaching foreign language speech (based on the material of the English language)*: dis. S.-Petersburg, 2006. (In Russian)
- Shchukin A. N., Frolova G. M. *Methodology of teaching foreign languages: textbook for students*. Institutions of higher education. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2015. (In Russian)
- Svirina L. O. On teaching English lexical chunks. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2012, no. 3 (29), pp. 282–285. (In Russian)
- Vinogradova T. I. Correlation of creativity and personal characteristics of high school students. *Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kreativnosti-i-individualno-lichnostnyh-osobennostey-starsheklassnikov> (accessed: 11.11.2023). (In Russian)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т. Д. Макарова,
магистрант 2-года обучения*, СПбГУ

В статье описываются существующие тоногруппы в английском языке, анализируется применение песен как эффективного инструмента в обучении интонации английского языка, обсуждаются преимущества использования музыкальных материалов, в частности песен, как средства для развития интонационных умений, а также представлены различные подходы к их применению в учебном процессе.

Ключевые слова: интонация, обучение иностранному языку, песни в обучении, музыкальный подход, коммуникативные навыки, тоны.

DIDACTIC POTENTIAL OF SONGS IN TEACHING ENGLISH INTONATION

T. D. Makarova

The article describes the existing tone groups in the English language and analyzes the use of songs as an effective tool in teaching English intonation. It discusses the advantages of using musical materials, particularly songs, as a means to develop intonational skills. The article also presents various approaches to their application in the educational process.

Keywords: intonation, foreign language teaching, songs in education, musical approach, communicative skills, tones.

В настоящее время языком международного общения является английский. Поскольку одной из целей обучения иностранному языку является эффективное, спонтанное, межличностное общение, преподаватели должны уделять большое внимание не только изучению правил и грамотному применению тех или иных конструкций, но также и помощи учащимся обрести уверенность в общении на английском языке. Произношение — важная характеристика коммуникации. Это один из компонентов, необходимых для того, чтобы учащиеся были правильно поняты в процессе разговора. Хорошее английское произношение включает в себя правильное произнесение отдельных звуков, знание и грамотное употребление ударений, следование ритму языка, а также рациональный выбор интонационного рисунка в той или иной ситуации.

* Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. И. Ю. Павловская.

Интонация позволяет передать и уточнить смысл произнесенных фраз, обеспечивает деление речевого потока на отрезки, а также дает возможность выражать и различать эмоции. Одно и то же предложение, произнесенное с разной интонацией, может нести в себе отличные друг от друга смыслы. Чтобы совершенствовать умение распознавания иностранной речи на слух, а также более грамотно продуцировать речь на иностранном языке, необходимо заниматься изучением интонации.

В настоящее время при обучении английскому языку в школах интонации уделяется крайне мало внимания, ее изучению придается неоправданно низкое значение. Как правило, при обучении произношению упор делается на артикуляцию отдельных звуков и словесное и фразовое ударение. Однако, интонация не ограничивается только этими аспектами. Она подразумевает адекватное деление речевого потока на интонационные единицы, выбор слога или слова, выделяемое тоном в речи, уровень высоты тона, изучение интонационных контуров.

Сложность обучения интонации состоит в том, что, несмотря на общие черты, интонационные типы русского и английского языков отличаются.

Вследствие этого учащиеся испытывают трудности при попытке выучить типичные для английского языка интонационные тоногруппы и применить их в речи.

На данный момент популярность использования современных технологий в обучении иностранному языку значительно возрастает. Они дополняют уже известные традиционные способы преподавания. Появляются новые ресурсы, возможности их использования. Современные технологии дают возможность более детального изучения различных языковых явлений.

Одной из составляющих жизни современных школьников является музыка. Современная методика уже достаточно длительное время использует песни, как эффективный ресурс для обучения лексике, грамматике, а также восприятию речи на слух. Однако, песни и музыкальные отрывки могут быть использованы также и для совершенствования навыков использования просодических характеристик речи, среди которых выделяют высоту тона, интенсивность звука, фразовое ударение, речевую мелодию.

Данная статья фокусируется на применении музыкалогического подхода к обучению интонации старших школьников с помощью компьютерных технологий.

Наряду со звуком, слогом, акцентуацией, важной составляющей фонетической системы языка является интонация.

Л. Р. Зиндер выделяет в интонации два аспекта: коммуникативный (она сообщает, закончено ли высказывание, содержит ли оно вопрос и пр.) и эмоциональный (в интонации заключена определенная эмоция, отражающая эмоциональное состояние говорящего и его намерение воздействовать на слушающего) [Зиндер, 1979].

Среди компонентов интонации выделяются следующие:

- 1) пауза;
- 2) длительность и темп;
- 3) интенсивность;
- 4) просодический тембр;
- 5) мелодика [Светозарова, 1982, с. 35].

Мелодика — это полная тональная характеристика смысловой группы слов (синтагмы). Группы слов бывают длинными или короткими. Ни одно предложение не может существовать без определенного интонационного контура. В кратчайших высказываниях, которые состоят только из одного односложного слова, он меняется в пределах односложного слова. Изменение может происходить за счет понижения или повышения высоты тона в той или иной степени, или путем комбинирования понижения и повышения в различной последовательности, что приводит к получению более сложных тонов. Существует бесконечное разнообразие подвижных тонов: начало и окончание тона могут быть на разных высотах, диапазон движения высоты тона может изменяться и пр. [Антипова, Каневская, Пигулевская, 1985, с. 12].

Минимальная единица интонации в английском языке — тональная группа. Это слово или цепочки слов в связной речи, в пределах которых может быть только одно выделительное ударение [Palmer, 1924].

Дж. О'Коннор и Г. Арнольд в своей работе описали семь основных тонов [O'Connor, Arnold, 1973].

Простой тон может иметь низкий или высокий предтакт (pre-head), а также не иметь его вовсе. Он может иметь шкалу (head) или не иметь, а также иметь один из семи ядерных тонов (с соответствующей заядерной частью (tail) или без нее). Если каждую часть тона соединить с другой, то конечное количество базовых интонационных контуров составит 105, без учета составных тонов. Однако нет необходимости рассматривать все 105 единиц по следующим причинам:

- 1) некоторые контуры встречаются гораздо чаще и имеют гораздо более широкое применение, чем другие;
- 2) некоторые паттерны имеют крайне незначительные смысловые различия или не имеют его вовсе. Поскольку значение является

ключевым фактором, мы можем объединять тоны, которые имеют приблизительные значения. Такое группирование тонов называют тоногруппой (группой тонов, которые отличаются сложными мелодическими характеристиками). Каждая тональная группа едина и отличается от всех других тональных групп как по передаваемому в ней отношению, так и по тональным особенностям ее мелодий. Мы рассмотрим десять основных тоногрупп:

- 1) The Low Drop (Low Fall);
- 2) The High Drop (High Fall);
- 3) The Take-Off (Low Pre-head, Low Head, Low Rise);
- 4) The Low Bounce (High Head, Low Rise);
- 5) The Switchback (Falling Head, Fall-Rise);
- 6) The Long Jump (Low Pre-head, Rising Head, High Fall);
- 7) The High Bounce (High Head, High Rise);
- 8) The Jackknife (Rise-Fall);
- 9) The High Dive (High Fall, Low Rise);
- 10) The Terrace (High Head, Mid-Level).

Обучение интонации проводится на фразах как наименьших единицах восприятия информации, диалогических единицах и смысловых кусках (мини-текстах). На начальном этапе большее внимание уделяют вопросно-ответным единствам. На продвинутых этапах обучение организуется с использованием и других диалогических единств: вопрос-контрвопрос, сообщение и вызванный им вопрос, вопрос и вызванное им сообщение, сообщение и вызванное им сообщение.

В тексте, который предназначен для обучения интонации, обязательно должны содержаться изучаемые интонационные модели. Лучше всего для этой цели подходят тексты диалогического характера, несмотря на то, что их восприятие происходит труднее, чем текстов монологического типа.

Обучение интонации на начальном этапе должно быть грамотно организовано, чтобы успешно достичь развития интонационных навыков и умений. В следствие этого к приёмам, которые используются учителем, относятся:

- 1) Инициировать взаимодействие рецепции и продукции;
- 2) Произносить предложения в несколько замедленном темпе;
- 3) Включение в упражнения различные опоры (фонограммы, дирижирование, фонетические разметки, таблицы, движение рук, отстукивание ритма и пр.);
- 4) Допускать двукратное предъявление учебного материала;
- 5) Проводить упражнения на фразах, диалогических единствах и смысловых отрезках.

Многие ученые занимались описанием методики формирования интонационных навыков у учащихся на уроках иностранного языка.

К примеру, С. П. Хорошилова оптимальным способом тренировки интонации видит заучивание текстов, подобранных на фоностилистической основе. Каждый текст разбирается отдельно, уделяется внимание его интонационным особенностям, читается хором, а затем учится дома наизусть и рассказывается в классе на последующем уроке. Благодаря сопутствующим имитационным и подстановочным упражнениям, интонационные модели, присутствующие в тексте запоминаются и усваиваются учащимися лучше [Хорошилова, 2010].

Т. Р. Подгузова считает, что лучший способ обучения интонации — это использование аутентичных или учебных аудиоматериалов [Подгузова, 2007]. Она предлагает применять такие тексты, как песни, стихотворения, диалогические и монологические высказывания, которые выражают различные коммуникативные ситуации.

При изучении интонационных моделей английского языка, большие трудности вызывает интерференция с родным языком. Наиболее частыми ошибками по этой причине являются следующие:

- 1) недостаточно широкий диапазон высоты тона в речи на английском языке;
- 2) недостаточное выделение и удлинение ударных слогов, содержащих изменение высоты тона.

Вследствие этого, лингвистом И. Тодака был предложен метод обучения «гиперпроизношению», то есть метод, в котором изначально преувеличиваются тональные контуры и длительность ударных слогов в английском языке. И. Тодака утверждает, что с помощью данного метода можно научить носителей других языков расширять диапазон высоты тона и придавать ударным слогам большую длительность, требующуюся в английском языке для более широких, более резких изменений высоты тона, которые характерны для его интонации [Todaka, 1990].

В своей работе мы будем придерживаться подхода Т. Р. Подгузовой к обучению интонации, поскольку применение музыкологического подхода неразрывно связано с аутентичным или учебным аудиоматериалом, а именно с песнями, а также идеей И. Тодаки, поскольку с помощью музыкологического подхода подробно рассматривается и разбирается каждый интонационный контур, обладающий в музыке большим диапазоном, чем в речи носителей английского языка.

Использование песен и музыкальных отрывков на уроке иностранного языка является бимодальным обучением (музыка обрабатывается в правом полушарии мозга, а речь — в левом). Это ока-

зывает положительное воздействие на развитие когнитивных способностей обучающихся [Пашкеева, 2014, с. 362].

Музыкальное оформление на занятиях способствует релаксации студентов, снимает психологические замки, придает особый эстетический колорит и прививает любовь к предмету изучения [Павловская, 2004, с. 204-205].

Содержание обучения в методике преподавания иностранных языков трактуется по-разному. С точки зрения методиста С. Ф. Шатилова выделяются следующие компоненты: лексический и грамматический материал, правила оперирования этим материалом для практического овладения им; фонетические, грамматические, лексические, речевые и языковые навыки чтения и письма, а также умения устной речи и чтения [Шатилов, 1986].

Песня — это синтез музыки и речи. Следовательно, имеет смысл говорить о целесообразности и эффективности их взаимодействия [Никитенко, 1996]. Песни представляют собой не только изобилие речевых образцов для работы с лексикой, но и обширный материал для работы с интонацией. Работа с песенным материалом способствует развитию чувства ритма, который необходим для формирования интонационно правильно оформленной речи [Комарова, 2008].

Песни являются хорошим материалом для работы над ритмом, интонацией иноязычной речи, совершенствованием произношения, потому что при работе с ними происходит многократное повторение высказывания по одной и той же модели [Шолпо, 2009].

Песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности студентов, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи.

Помимо этого, В.Баоан описывает важную роль музыки в поднятии морального духа учащихся, что также ценится учителями, поскольку помогает им поддерживать интерес и увлеченность учащихся [Баоан, 2008].

Кроме того, песни помогают учащимся улучшить навыки иноязычного произношения, так как установлено, что музыкальный слух находится в тесной связи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивая и исполняя короткие, несложные по мелодическому рисунку песни с частыми повторами, учащиеся закрепляют правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и пр.

Значимое преимущество использования песен в обучении иностранному языку также состоит в том, что благодаря пению у многих учащихся пропадает страх перед общением на иностранном

языке в жизни, улучшается произношение по сравнению с теми, кто редко или вообще не использует песни в изучении иностранного языка. Учащимся становится легче усвоить мелодику языка, различные интонации, возможные связи между словами, понять структуру изучаемого языка [Губина, 2017, с. 14].

Таким образом, песни вносят большой вклад в совершенствование произношения и интонации английского языка. Благодаря повторяющимся грамматическим фразам, у учащихся есть возможность проверить себя на предмет правильность артикуляции, произношения и интонационного оформления речи.

В перспективе мы рассмотрим три типа упражнений (языковые, условно-речевые и речевые) и разработаем комплекс из трех типов заданий.

Базовые принципы разработки упражнений состоят в том, что в песенном материале мы ищем фрагменты мелодии, совпадающие с речевыми интонациями английской системы, и даем задания учащимся на восприятие, перцепцию и воспроизведение.

В заключение следует отметить, что музыка и язык очень тесно взаимосвязаны. Использование песен в обучении иностранным языкам — перспективное направление, способное обогатить и разнообразить учебный процесс.

Литература

- Антипова Е. Я., Каневская С. Л., Пигулевская Г. А. Пособие по английской интонации: (На англ. яз.). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985.
- Губина И. П. Песня как эффективное средство обучения иностранному языку (английскому) на этапе среднего профессионального образования // Педагогика высшей школы. 2017. № 4 (10). С. 11–15.
- Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. школа, 1979.
- Комарова Ю. А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–46.
- Никитенко З. Н. Использование аутентичных аудиотекстов в качестве национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. URL: <http://naukarus.com/j/inostrannye-yazyki-v-shkole/4> (дата обращения: 15.03.2022).
- Павловская И. Ю. Фоносемантический анализ речи. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2004.
- Пашкева И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета, № 5. 2014. С. 361–365.

- Подгузова Т. Р. Формирование интонационных навыков у учащихся на уроках английского языка // III Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы образования: теория и практика», 2007.
- Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1982.
- Хорошилова С. П. Компетентностный подход в преподавании практической фонетики английского языка в педагогическом вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 4-2. С. 35–40.
- Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1986.
- Шолто И. Л. Как научить подростка читать (практические советы учителю 5–7 классов). М.: Ломоносовъ, 2009.
- Baoan W. Application of popular English songs in EFL classroom teaching // *Humanising Language Teaching*, vol. 10, no. 3, 2008. URL: <http://old.hltnmag.co.uk/jun08/less03.htm> (дата обращения: 15.03.2023).
- O'Connor J. D., Arnold G. F. *Intonation of Colloquial English*. Longman Group Ltd., Second edition, 1973.
- Palmer H. *English Intonation with systematic exercises*. Cambridge: W. Heffer & Sons, 1924.
- Todaka Y. An error analysis of Japanese students' intonation and its pedagogical applications. Unpublished MA thesis. Department of Linguistics, University of California, 1990.

References

- Antipova E. Ya., Kanevskaya S. L., Pigulevskaya G. A. *Manual on English Intonation: Educational manual for students of pedagogical institutes and foreign language faculties*. 2nd ed., revised. Moscow: Prosveshchenie, 1985. (In Russian)
- Baoan W. Application of Popular English Songs in EFL Classroom Teaching. *Humanising Language Teaching*, vol. 10, no. 3, 2008. Available at: <http://old.hltnmag.co.uk/jun08/less03.htm> (accessed: 15.03.2022).
- Gubina I. P. Song as an Effective Tool for Teaching a Foreign Language (English) at the Stage of Secondary Vocational Education. *Pedagogy of Higher School*, 2017, no. 4 (10), pp. 11–15. (In Russian)
- Khoroshilova S. P. Competency-Based Approach in Teaching Practical Phonetics of the English Language in a Pedagogical University. *Problems and Perspectives of Education Development in Russia*, 2010, no. 4-2, pp. 35–40. (In Russian)
- Komarova Y. A. The use of modern song material in teaching foreign languages to high school students. *Foreign Languages at School*, 2008, no. 4, pp. 41–46. (In Russian)
- Nikitenko Z. N. Use of Authentic Audiotexts as a National-Cultural Component in Teaching a Foreign Language. *Foreign Languages at School*, 1996, no. 4. Available at: <http://naukarus.com/j/inostrannye-yazyki-v-shkole/4> (accessed: 15.03.2022). (In Russian)

- O'Connor J. D., Arnold G. F. *Intonation of Colloquial English*. Longman Group Ltd., Second edition, 1973.
- Palmer H. *English Intonation with Systematic Exercises*. Cambridge: W. Heffer & Sons, 1924.
- Pashkeeva I. Yu. Use of Songs in Teaching a Foreign Language. *Bulletin of Kazan Technological University*, 2014, no. 5, pp. 361–365. (In Russian)
- Pavlovskaya I. Yu. *Phonosemantic Analysis of Speech*. Spb.: St. Petersburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2004. (In Russian)
- Podguzova T. R. Developing Intonational Skills in Students during English Language Lessons. *III All-Russian Correspondence Scientific-Practical Conference "Current Problems of Education: Theory and Practice"*, 2007. (In Russian)
- Shatilov S. F. *Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary School*. Moscow: Prosveshchenie, 1986. (In Russian)
- Sholpo I. L. *How to Teach a Teenager to Read (Practical Advice for Teachers of Grades 5-7)*. Moscow: Lomonosov, 2009. (In Russian)
- Svetozarova N. D. *Intonational System of the Russian Language*. Leningrad: Izd-vo Len. un-ta, 1982. (In Russian)
- Todaka Y. *An Error Analysis of Japanese Students' Intonation and Its Pedagogical Applications*. Unpublished MA thesis. Department of Linguistics, University of California, 1990.
- Zinder L. R. *General Phonetics: Educational Manual*. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Vysshaya shkola, 1979. (In Russian)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ ЛЕГЕНД ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ НА ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ

Ш. Н. Диас Сеспедес,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

О. А. Журавлева,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматривается использование латиноамериканских легенд на курсах испанского языка для иностранцев в качестве учебного материала, способствующего интересу и мотивации обучающихся. Использование латиноамериканских легенд при обучении испанскому русских студентов, говорящих на испанском языке на уровне B1, способствует улучшению их коммуникативных навыков.

Ключевые слова: латиноамериканская легенда, испанский язык, коммуникативный подход, культурологический подход.

USING LATIN AMERICAN LEGENDS TO IMPROVE SPEAKING SKILLS WHEN TEACHING SPANISH IN LANGUAGE COURSES

S. N. Diaz Cespedes, O. A. Zhuravleva

The article discusses the use of Latin American legends in Spanish language courses for foreigners as educational material that promotes students' interest and motivation. The use of Latin American legends in teaching Spanish to Russian students who speak Spanish at the B1 level helps to improve their communicative skills.

Keywords: Latin American legend, Spanish, communicative approach, cultural approach.

Изучение иностранного языка бывает затруднительным не только из-за сложностей, связанных с изучением грамматических, фонетических правил и т. д., но и потому, что учащиеся очень часто теряют мотивацию. В данной статье рассматривается использование латиноамериканских легенд на курсах испанского языка для русскоязычных уровня B1 с целью помочь студентам улучшить навыки устной речи и, следовательно, сохранить мотивацию продолжать изучать испанский язык.

Когда упоминается испанский язык, самая первая ассоциация у собеседника возникает с Испанией, и это очевидно, поскольку именно там возник этот язык, однако на протяжении веков на этом языке говорят не только в этой стране. В мире насчитывается бо-

лее 450 миллионов испаноговорящих, которые являются жителями не только Испании, но и испаноамериканских стран, которые были завоеваны в пятнадцатом веке испанцами [Cruz, Araújo, 2016, p. 103].

Такое разнообразие стран дает изучающим испанский язык ряд преимуществ. Одним из очевидных преимуществ является, например, тот факт, что обучающиеся могут выбирать среди нескольких государств, куда можно отправиться изучать и практиковать этот язык. Другим плюсом станет то, у студентов есть возможность изучать множество интересных культурных тем. Также можно говорить и о преимуществе для учителей: обширная и многонациональная культурная база языка позволит выбирать разные темы для оформления своих занятий и делать их более интересными, продуктивными и образовательными. Один из способов разнообразить занятия с учетом мультикультурности языка — это использование любого литературного жанра (эпос, лирика, драма) для тренировки речи, аудирования и т. д.

К литературному жанру «эпос» относится легенда как «основанное на устных преданиях, опоэтизированное сказание об историческом или вымышленном лице, событии и т. п.» [Легенда, ЭР]. Легенда, по мнению М. Родригес, — это повествование, которое передается от человека к человеку с течением времени чтобы объяснить такие ситуации, как, например, «природные явления, которые они не могли понять» [Rodríguez, 2004, p. 784].

В процесс изучения иностранного языка необходимо включать культурную и социокультурную информацию о людях, говорящих на этом языке, чтобы повысить языковую осведомленность учащихся. Благодаря использованию легенд в сфере языкового образования, как отмечает Э. П. Турбина, происходит «обучение личности через приближение к достижениям иноязычной культуры» [Турбина, 2018, с. 112], что может осуществляться через игру, труд, спорт, творчество, общение и обеспечиваться такими техническими средствами, как видео, телевидение, кино, компьютерные программы и так далее [Там же, с. 113].

В данной статье предлагается ряд упражнений для развития навыков устной речи на урока испанского языка для студентов уровня В1 с акцентом на прагматическую компетенцию, которая, согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком, представляет собой способность создавать и передавать сообщение в контексте устного или письменного дискурса и интерпретировать сообщения собеседника (включая косвенные речевые акты) [CEFR, 2020, p. 157].

С целью улучшения навыков и умений устной речи учащихся курсов испанского языка уровня В1 нами был разработан комплекс

упражнение с использованием трех легенд из трех разных латиноамериканских регионов. Выбор регионов был сделан с целью расширить знания студентов о латиноамериканской культуре, должное освоение которой приведет к повышению как языковой осведомленности, так и уровня владения языком. Наш выбор пал на три страны, не граничащие друг с другом, но в которых общим языком является испанский, а именно:

- Аргентина (страна, являющаяся самым южным государством, расположенным в этом регионе),
- Мексика (располагающаяся в самой северной части),
- Колумбия (находящаяся между Мексикой и Аргентиной).

Аргентинская легенда называется «El calafate» (Барбарис) и рассказывает историю юноши и девушки, которые клянутся друг другу в вечной любви у куста растения Барбарис. Согласно легенде, тем, кто съест плоды Барбариса, суждено вернуться в Патагонию. Куст Барбарис является символом любви и возвращения на родину в аргентинской культуре.

Колумбийская легенда называется «La leyenda del dorado» (Легенда о золотой стране Эльдорадо). Это история о мифическом королевстве на американском континенте под названием Эльдорадо, правителем которого был могущественный и богатый король по имени Эльдорадо. Согласно легенде этот король купался в золотом озере и его дворец был полон сокровищ и драгоценных предметов, поэтому испанские конкистадоры предпринимали несколько экспедиций в поисках этого королевства.

Мексиканская легенда под названием «La Leyenda de los volcanes» (Легенда о вулканах) — это легенда об истории любви между двумя молодыми людьми Попокатепетле и Истаччиуатле. Во время битвы воин Попокатепетль просит у отца принцессы Истаччиуатль ее руки. Вернувшись с битвы, молодой человек получает трагическое известие о смерти принцессы. Воин уносит тело своей возлюбленной на гору и умирает там, и боги превращают их в бездействующий вулкан, чтобы они оставались вместе навсегда.

Опираясь на коммуникативный подход, занятия проводятся на изучаемом языке (испанском), однако когда какое-либо слово, концепция, идея и т. д. неясны, они могут быть объяснены на родном языке учащихся, в данном случае на русском языке.

Предполагаемое количество занятий — три, каждое по полтора часа. Четвертый урок — оценочный.

В качестве материалов для занятий для чтения используются некоторые учебники и слайды, однако, в случае невозможности показать презентацию, могут использоваться печатные материалы;

также предполагается демонстрация нескольких дополнительных видеороликов для каждой легенды.

На каждом занятии учащиеся читают одну из трех легенд. Перед чтением студенты знакомятся со списком незнакомых слов посредством нескольких тематических картинок. Поскольку цель планируемых занятий — улучшить устную речь, первым заданием является объяснение своими словами того, что, по их мнению, может означать каждое новое слово, в случае, если они не были правы, учитель объясняет правильное значение на русском языке.

Ниже приведен пример некоторых слов, значение которых учащиеся должны выяснить перед чтением мексиканской легенды о вулканах:

Слово на испанском языке	Определение	Перевод
El valle	El espacio entre dos montañas (Пространство между двумя горами)	Долина
El guerrero	El que va a la guerra a pelear (Тот, кто идет на войну, чтобы сражаться)	Воин
El ejército	Un grupo de soldados (Группа солдат)	Армия
La antorcha	Un palo con fuego (Палка с огнем)	Факел
El rival	El enemigo. Una persona contra la que se compete o se pelea (Враг. Человек, с которым конкурируют или сражаются).	Соперник
El amante	Una persona que ama (Человек, который любит)	Влюбленный

После того, как обучающие усвоят новые слова, преподаватель раздает текст легенды, и каждый из студентов читает небольшую часть (идея состоит в том, чтобы все учащиеся прочитали вслух).

После прочтения легенды учитель задает вопросы на выяснение понимания студентами прочитанного текста. Далее учитель делит студентов на две группы, и в каждой группе студенты должны будут разговаривать друг с другом, отвечая и обсуждая свои идеи. Для выполнения этого задания преподаватель выдает студентам лист с вопросами для обсуждения и список структур вежливости, которые они могут использовать в своем групповом взаимодействии, чтобы задавать вопросы, отвечать на них и прерывать друг друга, что способствует развитию у них прагматической компетентности.

В конце занятия учитель отвечает на вопросы, которые могут возникнуть у учащихся. Затем он знакомит студентов с культур-

ной информацией о стране легенды, представляя, например, несколько фотографий реальных географических мест, связанных с этой легендой.

На третьем по счету занятии после выполнения заданий, связанных с прочтением легенды и отработкой лексики, преподаватель объясняет учащимся, что на финальном (четвертом) занятии они должны будут провести в парах презентацию одной из легенд, изученных в классе. Студенты могут добавить дополнительную информацию о выбранной легенде. Преподаватель предоставляет учащимся список уже известных им клише для проведения обучающимися устной презентации, чтобы убедиться, что студенты их помнят и им ясно, как их использовать в презентациях.

На заключительном уроке обучающиеся демонстрируют свои презентации, используя соответствующий набор приветственных и прощальных фраз, а также взаимодействуя с аудиторией, то есть отвечая на вопросы и задавая их слушателям.

В заключении отметим, что, на наш взгляд, на уроках испанского языка для иностранцев уровня В1 использование латиноамериканских легенд для улучшения навыков устной речи учащихся с опорой на коммуникативный подход является эффективной и полезной стратегией. Интегрируя культурные и фольклорные элементы Латинской Америки, можно не только укрепить языковые навыки учащихся, но и способствовать их знакомству, пониманию и признанию разнообразия испаноязычного мира и его культурных особенностей. Студентам предоставляется уникальная возможность осмысленно погрузиться в испанский язык, одновременно развивая свои навыки устной речи. Кроме того, использование легенд в качестве учебного материала способствует развитию интереса и мотивации учащихся, что в результате приводит к более эффективному и приносящему долгосрочные результаты обучению.

Литература

Легенда // Большой толковый словарь русского языка. URL: <https://gramota.ru/poisk?query=легенда&mode=all> (дата обращения: 06.11.2023).

Турбина Е. П. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (37). С. 111–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kulturologicheskogo-podhoda-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 08.11.2023).

CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg, 2020.

- Cruz M., Araújo M. H. The role of Hispanic America in the teaching of Spanish as foreign language: Representations of students and teachers // Conference: LILA 16 International Linguistics and Language Studies. Istanbul, 2016. P. 102–113.
- Rodríguez M. Ideas: Using Legends in the Spanish Classroom // *Hispania*. Vol. 87, no. 4 (Dec., 2004). URL: <https://doi.org/10.2307/20140910> (дата обращения: 06.11.2023).

References

- CEFR. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg, 2020.
- Cruz M., Araújo M. H. The role of Hispanic America in the teaching of Spanish as foreign language: Representations of students and teachers. *Conference: LILA 16 International Linguistics and Language Studies*. Istanbul 2016, pp. 102–113.
- Legend. *Great explanatory dictionary of the Russian language*. Available at: <http://gramota.ru> (accessed: 06.11.2023). (In Russian)
- Rodríguez M. Ideas: Using Legends in the Spanish Classroom. *Hispania*, vol. 87, no. 4 (Dec., 2004). Available at: <https://doi.org/10.2307/20140910> (accessed: 06.11.2023).
- Turbina E. P. The role of the cultural approach in the process of teaching foreign languages. *Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University*, 2018, no. 1 (37), pp. 111–116. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kulturologicheskogo-podhoda-v-protse-sses-obucheniya-inostrannym-yazykam> (accessed: 08.11.2023). (In Russian)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ФИНСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

К. С. Проворова,
студент IV курса, РГПУ им. А. И. Герцена

В. А. Потёмкина,
канд. пед. наук, доц., РГПУ им. А. И. Герцена

Статья посвящена потенциалу использования арт-технологий в процессе обучения лексике финского в школе. На основании изученных теоретических источников К. Н. Воронцовой, У.Э. Лысых, Ю. А. Макковеевой, Пайви Канканена и Марьята Барди, Пяйви-Мария Хаутала и Эйя Хонканена рассмотрено понятие «арт-технология», ее виды, описаны возможные способы применения визуальных арт-технологий в процессе обучения.

Ключевые слова: финский язык, арт-технологии, обучение лексике, визуальные арт-технологии.

FEATURES OF TEACHING LEXIS OF THE FINNISH LANGUAGE USING ART TECHNOLOGY

K. S. Provorova, V. A. Potyemkina

The article is devoted to the potential usage of the art technologies in the process of teaching lexis of Finnish language. The theoretical part of the article is based on the studies of Russian and Finnish scientists: K. N. Vorontsova, U. E. Lysykh, Yu. A. Makko-veeva, Paivi Kankanen, Maryata Bardi, Paivi-Maria Hautala and Eija Honkanen. Also the article contains some practical examples of possible ways of using visual art technologies in the learning process.

Keywords: the Finnish language, art technologies, lexis, visual art technologies.

В настоящее время существует множество различных педагогических технологий и методик в обучении иностранному языку, позволяющих повысить качество образовательного и воспитательного процессов. Широкое распространение среди них получили арт-технологии, поскольку применение различных жанров изобразительного искусства помогает разнообразить проведения занятий, что повышает интерес и мотивацию учащихся начальной школы к обучению и упрощает усвоение материала.

Главной целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся коммуникативной иноязычной компетенции, одной из важных составляющих которой является лексический навык. На примере обучения лексике в данной статье рассматрива-

ются возможные варианты применения арт-технологий на уроках иностранного языка.

Сам термин «арт-технология» был заимствован из психологии. Он включает в себя использование психологических методов воздействия, основанных на творческой активности, с целью формирования всестороннего развития личности человека.

В педагогическом процессе под данным термином понимается совокупность психологических методик воздействия, опирающихся на креативную деятельность учеников [Соколова, 2022]. Целенаправленное применение арт-технологий в российском образовании началось сравнительно недавно. Это связано с тем, что в современном мире, где стремительно развиваются информационные технологии и процесс глобализации, усиливается значение культурного многообразия мира, повышается значимость поликультурного образования в развитии личности учащихся, поскольку сформировать коммуникативную компетенцию возможно только при обладании знаний и уважения к особенностям культуры страны изучаемого языка. В этих реалиях искусство выступает в качестве языка, где его предметы становятся сами единицами коммуникации, рассказывающие об истории, обычаях и культурных особенностях народа. При этом сам по себе язык искусства универсален, потому легко воспринимается и гибок в интеграции с обучением иностранному языку.

Потенциал искусства в области развития общества и личности в целом с успехом используется в Финляндии. Так, в своих работах Пяйви-Мария Хаутала и Эйя Хонканен отмечают: «В начале художественно-ориентированной работы, ограничивающие убеждения о собственных возможностях для изобразительного, музыкального, физического и т. д. искусства непроизвольно будут устранены с жизненного пути» [Hautala, Honkanen, 2012, p.73]. С помощью творчества арт-технологии помогают детям обрести уверенность в своих способностях, устраняют страх перед новыми свершениями, что позволяет перенести позитивный опыт с творческой сферы на процесс обучения.

Такое определение арт-технологиям дают в своих работах Пайви Канканен и Марьята Барди: «Арт-технологии возможно рассматривать как метод, используемый на стыке культуры и искусства или объединяющий в себе обе эти области» [Känkänen, 2013, p. 5].

Из этого следует, что содержание обучающей деятельности с применением арт-технологий ориентированно на искусство и культуру, поэтому в качестве инструментов ее реализации включают такие виды искусства, как кинематограф, литература, изобразительное, театральное и музыкальное искусство. Главной целью арт-технологий

является создание условий для решения учебно-воспитательных задач на основе гармонизации внутреннего мира школьника и развития его личности.

К задачам арт-технологий относятся:

- 1) развитие креативного мышления;
- 2) повышение мотивации изучения предмета с помощью нетрадиционной подачи материала;
- 3) обеспечение личностного роста каждого учащегося, развитие его воображения и раскрытие креативных умений;
- 4) совершенствование умений учащихся активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом.

К функциям арт-технологий относятся:

- 1) обучающая функция;
- 2) воспитательная функция;
- 3) страноведческая функция;
- 4) развлекательная функция;
- 5) коммуникативная функция;
- 6) релаксационная функция;
- 7) психологическая функция;
- 8) компенсаторная функция;
- 9) межпредметная функция.

При применении арт-технологий в обучении иностранному языку можно задействовать все формы работы в классе. Благодаря этому учебный процесс организовывается таким образом, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, что способствует тому, так ученик выступает в качестве главной фигуры, а учитель лишь контролирует процесс самостоятельной работы ученика.

В данной статье мы рассматриваем использование только видов изобразительного искусства в процессе обучения лексике.

Выделяют следующие доступные для занятия творческие проекты:

1. Спонтанное рисование, включающее:

- 1) Скетч, то есть быстрая зарисовка, макет рисунка, передающий основной замысел, но не требующий дальнейшей проработки.

- 2) «Doodle» — это бессознательный рисунок, сделанный во время выполнения какого-либо действия. Его отличие от скетча заключается в том, что он не имеет определенного замысла и являет собой абстрактную ассоциацию. Он включает в себя схематичную и быструю визуализацию и систематизацию информации в процессе образовательной деятельности.

3) «Doodle» или друдлы были придуманы американским юмористом, писателем и издателем Роджером Прайсом в 1950-ом году. Они включают в себя сочетание трех понятий: каракули (на английском языке «doodle»), рисунок (на английском языке «drawing») и загадка (на английском языке «riddle»). Их изображения представляют из себя простые формы, геометрические фигуры, выполненные в черно-белом цвете, которые заключены в квадрат. Они напоминают рисунки, которые человек создает неосознанно параллельно какому-либо процессу, например, разговору по телефону. Основной идеей друдлов является то, что они изначально имеют множественное значение, поэтому взглянув на них, каждый самостоятельно должен придумать значение той или иной, предложенной ему картинке. Они также помогают ребенку создать личные ассоциации к словам, однако в отличие от скетча они носят абстрактный характер, поскольку отражают не столько реальный окружающий мир, сколько воображаемый, поэтому друдлы лучше использовать сразу в начале занятия, после введения лексики перед первичной отработкой, так как они связаны с эмоциями, чувствами, которые возникают при первичном восприятии.

2. Декоративно-прикладные проекты, включающие:

1) Коллаж, то есть составление из разнообразных кусочков и различного материала предметов, несущих личную ассоциацию учащихся, наполненную заданным смыслом. С помощью коллажа у учащихся расширяется словарный запас, развиваются связная речь, зрительная память и логическое мышление;

2) Моделирование с использованием различных материалов, таких как бумага, пластилин, кинетический песок. Данный вид подразумевает создание и изготовление задуманных образов с помощью одного из материалов.

Формирование лексического навыка обычно организуется в три этапа. На каждом из этих этапов возможно использование арт-технологий.

На ориентировочно-подготовительном этапе организуется введение и первичное закрепление лексических единиц.

Главной целью введения лексических единиц является донесение до сознания учащихся их значения, ознакомить с их формами (фонетической, графической, грамматической).

Для достижения данной цели особенно эффективным будет применение арт-технологий в качестве беспереводной семантизации, как способ зрительной наглядности при вводе материала, то есть

лексические единицы сопровождаются различными визуальными произведениями искусства. Для того, чтобы задействовать непосредственно саму творческую деятельность, необходимо отбирать виды визуальных арт-технологий по принципу сложности их выполнения, например, при задействовании спонтанного рисования, можно использовать doodles или doodles, они не требуют детализации, а представляют из себя абстрактные формы и фигуры, которые способны изобразить все.

Выбор визуального материала должен быть связан или непосредственно являться культурным наследием Финляндии. Так, поскольку произведения искусства становятся ассоциациями к словам, они также смогут познакомить детей с частью культуры страны изучаемого языка и побудить детей самостоятельно продолжить изучение, что позволит плотно закрепить образ.

Другой способ заключается в ведении словарной тетради, используя скетч-технологии. После введения слов и выполнения первичных упражнений, учитель говорит ученикам записать слова в словарную тетрадь и напротив слов нарисовать изображения, которые отображали бы их значения. Делая зарисовки напротив иностранных слов, ребенок тщательно прорабатывает информацию, он не просто переводит слова, чтобы в дальнейшем механически заучить, а невольно формирует личные ассоциации к ним, связанные с окружающим его миром, которые помогают не только быстрее запомнить новые слова, но и усвоить их значение в процессе рисования.

Ведение словаря может осуществляться, как на самом уроке, так и в электронном формате дома, используя различные приложения, такие как: Kahoot, Tinycards, Quizlet.

Другим эффективным видом технологии на данном этапе являются “doodles”. В данном случае, рисунки должны быть были черно-белыми, что позволит расширить простор для воображения. Задание выполняется карандашом/фломастером, раздаточный материал — заготовленных заранее геометрических фигуры или же, использованием сайта Tallfellow. Также, их можно использовать, как и скетчи, после введения слов учащиеся могут записать слова в словарную тетрадь и напротив слов нарисовать doodles. Другой вариант заключается в том, что учащимся выдается заранее подготовленный раздаточный материал (листы с изображением геометрических фигур), после учитель объясняет, что необходимо с их помощью создать как можно больше предметов, связанных с темой урока. Затем продемонстрировать рисунки и назвать их. Таким образом, выполняется проверка на усвоение нового материала, первичное закрепление.

Вторым этапом является стереотипизирующе-ситуативный. На данном этапе цель заключается в закрепление новой лексики в однотипных речевых ситуациях, то есть ситуативная тренировка с опорой на какой-либо материал. На данном этапе также возможно применение doodles совместно с игровыми технологиями. В статье мы приводим несколько вариантов упражнений: учеников делят на три группы по колонкам. Учитель просит посмотреть на doodles и называть как можно больше ассоциаций (слов), связанных с темой урока. Затем идет подсчет количества названных слов и объявление команды-победителя. Здесь возможно разделение учеников на группы. Каждой группе дают небольшой фрагмент текста (1-2 предложения), который необходимо проиллюстрировать с помощью doodles. Затем каждая группа представляет свой результат, а остальные группы должны догадаться, какое событие изображено. Последний вариант: каждой группе дают одинаковый небольшой фрагмент текста, который необходимо продолжить, используя друдлы. Затем каждая группа представляет свой результат и рассказывает свой вариант продолжения истории.

На данном этапе также возможно применение коллажа. Данный вид арт-технологии не только формирует ассоциации и развивает воображение учащихся, но также выступает в качестве зрительной опоры в устной речи, именно поэтому его наиболее эффективно использовать на этапе тренировки материала. Раздаточный материал — листы бумаги, где есть поля для заполнения с подписями, например, заданной темой является любимое животное, и нужно изобразить само животное, место его обитания, чем оно питается, какие у него примечательные черты. Затем учащиеся показывают свои коллажи и рассказывают про свое любимое животное.

Последним этапом обучения лексике является варьирующе-ситуативный. Целью данного этапа является совершенствование у учащихся навыка ситуативного и самостоятельного использования лексики в разных речевых ситуациях без какой-либо опоры. На данном этапе также возможно использование doodles совместно с игровой технологией: учитель заранее самостоятельно создает или предлагает ученикам создать дома викторину, используя doodles. В каждом doodle должен быть зашифрован какой-либо предмет, связанный с пройденной темой. На занятии ученики проходят викторину, обосновывая свой ответ. Такое упражнение позволит детям закрепить пройденный материал, взглянув на него через призму собственных ассоциаций.

Кроме того, на данном этапе возможно использование бумажного моделирования, из бумаги или картона. Применение этой арт-

технологии позволяет создать максимально приближенные к реальности образы, материальные объекты, которые в дальнейшем могут выполнять функцию визуальных словарей. В качестве примера мы предлагаем следующие упражнения: учитель раздает заранее распечатанные комнаты и предметы мебели к ним учащимся, им необходимо склеить комнаты по инструкции и раскрасить предметы. Затем дается задание в парах: один учащийся описывает, какие предметы у него находятся в той или иной комнате (название, цвет, размер, где находится и т. д.), второму учащемуся необходимо повторить в своей комнате расположение предметов. Затем каждый в паре показывает и рассказывает про комнаты друг друга; в другом упражнении создается общая карта города. Более усложненный вариант: обучающихся делят на группы, каждой группе выдается лист с каким-либо зданием в городе (магазины, школа, почта, театр, музей и т.д. в зависимости от отобранного лексического минимума). Группам необходимо нарисовать самостоятельно, воспользовавшись пустым шаблоном или оформить готовый шаблон, придумать название этому зданию, сделать про него краткий рассказ. Затем каждая группа показывает и рассказывает про свое здание, потом все здания располагаются на общей карте. Необходимо отметить, что нами предложены наименее трудоёмкие задания, которые могут быть использованы в процессе применения арт-технологии.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что арт-технологии позволяют задействовать на занятиях всех учеников, поскольку выполнение заданий не требует от них владения определенными талантами в области творчества. Продуктивный процесс становится частью формирования личности обучаемого, помогает ему расслабиться, а также дает возможность проявить себя, свои мысли, чувства. Результат творческой деятельности выполняет функцию объекта коммуникации, поэтому он не может быть правильным или не правильным. Учителя также не должны обладать творческими навыками, чтобы создавать упражнения с применением арт-технологий.

Литература

Воронцова К. Н. Применение арт-технологий на уроках французского языка как средство совершенствования лексических навыков и повышения мотивации к изучению иностранного языка на средней ступени общеобразовательной школы // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXVII Международной научно-практической конференции. Пенза, 25 апреля 2019 года. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. С. 67–70.

Выготский К. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 1995.

- Лысых У.Э. Арт-технологии на уроках английского языка как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников // Школа молодых учёных по проблемам гуманитарных наук: сборник материалов областного профильного семинара. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2019. С. 88–91.
- Макковеева Ю. А. Коллаж как арт-технология в обучении иностранным языкам // Казанский вестник молодых учёных. 2018. Т. 2, № 5(8). С. 26–30.
- Соколова Ю. В. Комплексное использование арт-технологий с целью обучения иноязычному говорению дошкольников // Педагогика. 2022. URL: <https://goo.su/mdV6> (дата обращения: 14.11.2023).
- Ушинский К. Д. Основы и система дидактики / Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968.
- Bardy M. Lastensuojelun ytimissä (2009). URL: <https://goo.su/g0fq5> (дата обращения: 14.11.2023).
- Hautala P-M., Honkanen E. Kuva kanta (2012). URL: <https://goo.su/xs5HW> (дата обращения: 14.11.2023).
- Känkänen P. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa (2013). URL: <https://goo.su/XuRB0Q> (дата обращения: 14.11.2023).

References

- Bardy M. *Lastensuojelun ytimissä* (2009). Available at: <https://goo.su/g0fq5> (accessed: 14.11.2023).
- Hautala P-M., Honkanen E. *Kuva kanta* (2012). Available at: <https://goo.su/xs5HW> (accessed: 14.11.2023).
- Känkänen P. *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa* (2013). Available at: <https://goo.su/XuRB0Q> (accessed: 14.11.2023).
- Lysykh U. E. Art technologies in English lessons as a means of developing foreign language communicative competence of junior schoolchildren. *School of young scientists on the problems of the humanities: collection of materials from a regional specialized seminar*. Yelets: Yelets State University named after I. A. Bunina, 2019. P. 88–91. (In Russian)
- Makkoveeva Yu. A. Collage as an art technology in teaching foreign languages. *Kazan Bulletin of Young Scientists*, 2018, vol. 2, no. 5(8), pp. 26–30. (In Russian)
- Sokolova Yu. V. Integrated use of art technologies for the purpose of teaching foreign language speaking to preschoolers. *Pedagogy*, 2022. Available at: <https://goo.su/mdV6> (In Russian)
- Ushinsky K. Fundamentals and system of didactics. *Selected pedagogical works*. M.: Education, 1968. (In Russian)
- Vorontsova K. N. The use of art technologies in French lessons as a means of improving lexical skills and increasing motivation for learning a foreign language at the secondary level of secondary school. *Modern education: current issues, achievements and innovations: collection articles of the XXVII International Scientific and Practical Conference*. Penza, April 25, 2019. Penza: “Science and Enlightenment” (IP Gulyaev G. Yu.), 2019, pp. 67–70. (In Russian)
- Vygotsky K. S. *Psychology of child development*. M.: Eksmo, 1995. (In Russian)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОМАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ ФИНСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Д. Ю. Шарешик,
студент IV курса, РГПУ им. А. И. Герцена

В. А. Потёмкина,
канд. пед. наук, доц., РГПУ им. А. И. Герцена

Данная статья основывается на проведенном исследовании, в котором авторы рассматривают понятие иноязычной социокультурной компетенции и закономерностей ее формирования на основе социомаркированных единиц финского языка. В данной статье приведена таблица примеров социомаркированной лексики финского языка, на основе которых проводилась практическая часть работы, также представлен результат анализа УМК «Opi puhumaan suomea» на предмет наличия в нем аутентичных текстов и социомаркированных единиц.

Ключевые слова: социомаркированная лексика, социокультурная компетенция, финский язык.

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIOMARKED VOCABULARY OF THE FINNISH LANGUAGE IN THE HIGH SCHOOL

D. J. Shareshik, V. A. Potyemkina

This article is based on the study in which the authors consider the concept of a foreign language socio-cultural competence and the patterns of its formation on the basis of sociomarked units of the Finnish language. This article provides a table of examples of sociomarked vocabulary of the Finnish language, on the basis of which the practical part of the work was carried out, and also presents the result of the analysis of the “Opi puhumaan suomea” teaching materials for the presence of authentic texts and sociomarked units in it.

Keywords: sociomarked vocabulary, socio-cultural competence, the Finnish language.

В настоящее время социокультурной компетенции людей, изучающих иностранный язык, уделяется больше внимания. Это связано со стремительной глобализацией, развитием социально-экономической сферы, а также политическими преобразованиями. Вышеперечисленные факторы дают предпосылки для обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации и иноязычной коммуникативной компетенции. Появилась потребность образо-

вания навыков и умений усвоения образа жизни носителей иностранного языка в ходе его изучения, а также использования неродного языка в качестве инструмента познания зарубежной культуры, в частности лингвистической [Гальскова, 2012].

В ходе обучения иностранному языку обучающийся приобретает определённые знания о стране неродного языка, получает информацию о её культуре, истории и, в том числе, о принятых в зарубежной среде нормах общения. Однако в случаях, когда обучающийся сталкивается с аутентичной речью (при разговоре с носителем иностранного языка, восприятии речи собеседника и т. п.), он сталкивается с трудностями при общении с людьми, относящимися к другой культуре. Как правило, эти трудности связаны с неумением правильно использовать информацию и знания о нормативных речевых компонентах страны изучаемого языка. Чтобы избежать это, необходимо сформировать у обучающегося социокультурную компетенцию, ознакомиться с её определением и особенностями.

Формирование социокультурной компетенции при обучении учащихся старшей школы иностранному языку является важным фактором понимания аутентичной иностранной речи, текстов, аудио- и видеоматериалов, а также преодоления языкового барьера и комфортной межкультурной коммуникации. В «Новом словаре методических терминов и понятий» А. Г. Азимова и А. Н. Шукина приводится определение социокультурной компетенции, как совокупности знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способностями пользования этими знаниями в процессе общения. Социокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции носителя языка и является её компонентом [Азимов, 2009].

Существует несколько подходов к рассмотрению понятия социокультурной компетенции. Так, Н. Д. Гальскова разделяет социокультурную компетенцию на три составляющих её компонента: коммуникативный, социокультурный и когнитивный.

Коммуникативный компонент социокультурной компетенции заключается в формировании непосредственных навыков, необходимых для коммуникации с носителем иностранного языка, и умений применять усвоенные знания о языке в разговорной практике. Когнитивный компонент подразумевает знание обучающимся культуры, истории и менталитета страны изучаемого языка. Социокультурный — развивает способность обучающегося к принятию и пониманию образа жизни и поведения граждан страны изучаемого языка с целью создания благоприятной коммуникативной среды

и приобщения к «языковой картине мира носителей изучаемого языка» [Гальскова, Гез, 2005].

В.В.Сафонова характеризует социокультурную компетенцию, как многокомпонентное понятие. Помимо компонентов, связанных с восприятием иностранной культуры, исследователь смещает акцент на лингвистическую составляющую социокультурной компетенции. Помимо влияния культурного фона, знания традиций и культуры страны изучаемого языка, В.В.Сафонова подчёркивает важную роль лексических единиц, имеющих национально-культурное значение, обращает внимание на речевые особенности различных общественных групп собеседника из иной культуры, в частности на пол, возраст, социальный статус и город проживания [Сафонова, 1991].

Формирование социокультурной компетенции является важным критерием при обучении иностранному языку, так как образует у обучающегося способность к свободной межкультурной коммуникации и пониманию аутентичных информационных источников. Реализация формирования социокультурной компетенции подразумевает под собой наличие в образовательном процессе как лингвистического, так и непосредственно социокультурного компонентов. Для достижения этого необходимо применять различные источники, технологии и методики обучения, характеризующиеся аутентичностью.

При формировании социокультурной компетенции обучающихся зачастую используются аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы. На их основе обучающиеся могут ознакомиться с культурологическими особенностями страны изучаемого языка, с нормами общения и произношения, а также составить социокультурный образ носителя иностранного языка для дальнейшего благоприятного взаимодействия с ним и исключения трудностей в ходе диалога. Аутентичным материалам свойственно наличие социомаркированных лексических единиц, благодаря которым раскрываются культурные и дискурсивные особенности страны изучаемого языка.

Социомаркированная лексика является обширным пластом лексического запаса языка, так как употребляется в повседневной речи и является неотъемлемой частью коммуникации индивидов. Разговорная речь, сленг, жаргон финского языка являются весьма важными, но при этом редко затрагиваемыми и изучаемыми областями лексики при формировании социокультурной компетенции обучающихся. Обучение учащихся старшей школы социомаркированной лексике и последующее её употребление в образовательном процессе позволяют сформировать приближенную к аутентичной атмос-

феру и динамику разговора на иностранном языке. Также формирование и развитие финноязычной социокультурной компетенции на основе социомаркированной лексики позволяют учащимся улучшить навыки аудирования, чтения, говорения и письма путем значительного расширения активного и пассивного словарного запаса в результате изучения лексического материала. Однако всё вышеперечисленное характеризуется трудностями, так как при изучении социомаркированной лексики необходимо прибегать в основном к различным аутентичным источникам. Актуальность данной работы характеризуется необходимостью формирования финноязычной социокультурной компетенции на основе социомаркированной лексики, а также развития речевых навыков изучающих финский язык учеников старшей школы во избежание дальнейших коммуникативных трудностей.

Социомаркированная лексика, по мнению В. А. Потёмкиной, присуща только определённой социальной группе, будет понятна и уместна только в ней. Если какую-либо социомаркированную единицу употребить в рамках социальной группы, к которой эта единица не относится, она может быть непонятна, так как будет иметь отличное от изначального значение [Потёмкина, 2010]. В этом заключается одна из особенностей обучения социомаркированному материалу. В настоящее время существует крайне большое количество социальных групп, к каждой из которых относятся те или иные социомаркированные единицы, что делает сложным обучение по их употреблению. При этом стоит помнить о том, что с течением времени появляются всё новые социальные группы. Это делает социомаркированную лексику, в частности сленг и жаргон, постоянно меняющимся лексическим пластом языка. Однако социомаркированные единицы очень часто применяются в аутентичных текстах. Это означает, что сленг, жаргон и другие слова, относящиеся к социомаркированной лексике, в значительной мере способствуют формированию социокультурной компетенции обучающихся.

При формировании социокультурной компетенции в процессе обучения социомаркированной лексике необходимо использовать аутентичные материалы, относящиеся в основном к разговорному стилю повседневного общения, которому присущи черты, относящиеся к неформальному диалогу, которые характеризуются просторечностью и наличием сленговых выражений. Также в ходе обучения необходимо приводить аутентичные тексты разных жанров, таких как интервью, спор, отзыв и других [Потёмкина, 2010].

В ходе проведения исследования, были выделены следующие финноязычные социомаркированные единицы:

Лексическая единица	Часть речи	Определение	Употребление
Ai	частица	Разговорная частица (исп. в начале реплики)	Puhekieli
Araut	Наречие	Примерно. От англ. «about»	Slangi
Broidi	Существительное	Брат	Slangi
Duuni	Существительное	Работа. От швед. «don» — «орудие»	Stadin slangi
Fillari	Существительное	Велосипед (разг.)	Puhekieli
Filmi	Существительное	Кино. В литературном — elokuva	Puhekieli
Fuksi	Существительное	Первокурсник. От нем. «fuchs» — «новичок»	Yliopisto slangi
Googlata	Глагол	Искать в интернете, «гуглить»	Slangi
Haloo	Существительное	Приветствие (разг.)	Puhekieli
Hani	Прилагательное	Милый. От англ. «honey»	Slangi
Hima	Существительное	Дом. От англ. «home»	Puhekieli
Hohottaa	Глагол	Смеяться (Nauraa)	Puhekieli
Iisi	Наречие	Полегче (от англ. «easy»)	Puhekieli
Jukkapalmu	Существительное	Большое комнатное растение	Puhekieli
Kahvit	Существительное	Кофе (во множественном числе) (разг.)	Puhekieli
Kaivopuisto	Существительное	Место в городе, где находится парк	Stadin slangi
Keissi	Существительное	Дело. От англ. «case»	Puhekieli
Kiitti	Междометие	Благодарность. (лит. Kiitos)	Puhekieli
Kohmelo	Существительное	Похмелье (русское заимствование)	Slangi
Lafka	Существительное	Лавка (русское заимствование)	Stadin slangi

Лексическая единица	Часть речи	Определение	Употребление
Läppäri	Существительное	Ноутбук. От англ. «laptop»	Puhekieli
Luuri	Существительное	Трубка (телефон)	Slangi
Mattoranta	Существительное	Место на берегу для стирки полотиков	В прибрежных финских городах
Meikki	Существительное	Макияж. От англ. «make-up»	Puhekieli
Mikro	Существительное	Микроволновка	Puhekieli
No	частица	Разговорная частица, используемая в начале реплики	Puhekieli
Nokka	Существительное	Нос (дословно «клюв»)	Slangi
Nysse	Существительное	Автобус. От «Nyt se tulee»	Puhekieli
Överi	Существительное	Сверхурочная работа. От англ. «over»	Slangi
Pas/päs	Частица	Частица, входящая в состав глаголов в императиве или слов вопросительной форме. <i>Käypäs 'сходи-ка'</i>	Puhekieli
Poikaystävä	Существительное	Бойфренд	Slangi
Printteri	Существительное	Принтер. Официальное название — tulostin, kirjoitin	Puhekieli
Ryysis	Существительное	Давка (в автобусе). От англ. «rush»	Slangi
Safka	Существительное	Еда	Stadin slangi
Sapuska	Существительное	Закуска (русское заимствование)	Stadin slangi
Simppeli	Прилагательное	Простой. От англ. «simple»	Slangi
Snaita	Глагол	Знать (русское заимствование)	Stadin slangi
Soppari	Существительное	Договор (лит. «sopimus»)	Puhekieli

Лексическая единица	Часть речи	Определение	Употребление
Spämmätä	Глагол	Спамить	Slangi
Spämmi	Существительное	Спам	Slangi
Tohtori	Существительное	Доктор (Lääkäri)	Puhekieli
Tsekata	Глагол	Проверять. От англ. «check»	Slangi
Unikeko	Существительное	Сонный человек	Länsisuomalainen slangi
Viina	Существительное	Крепкий алкоголь	Puhekieli

На основе вышеперечисленных социомаркированных единиц были сделаны речевые и условно-речевые упражнения, предназначенные для формирования социокультурной компетенции обучающихся, а также усвоения и тренировки социомаркированного лексического материала.

В ходе выполнения исследовательской работы также был проанализирован УМК «Opi puhumaan suomea» на предмет наличия в нём аутентичных текстов и социомаркированных единиц, направленных на формирование социокультурной компетенции обучающихся. Анализ показал, что данному УМК характерно малое количество неадаптированных текстовых и аудиоматериалов. На несостоятельность данного УМК в формировании социокультурной компетенции обучающихся указывает также то, что он не в полной мере соответствует требованиям ФГОС. Как следствие, был составлен комплекс упражнений, направленный на формирование социокультурной компетенции обучающихся старших классов в процессе чтения учебно-аутентичных текстов, прослушивании аутентичных аудиоматериалов и ознакомления с социомаркированными единицами и безэквивалентной лексикой. Комплекс упражнений был составлен основываясь на требованиях ФГОС и с учётом психологопедагогических особенностей обучающихся старших классов.

В результате был сделан вывод, что при ознакомлении с социомаркированной лексикой обучающиеся лучше развивают пассивный словарный запас, что способствует более углублённому пониманию иностранной речи. В процессе изучения языка и ознакомления с социомаркированной лексикой обучающиеся чаще обращаются к аутентичным текстовым, аудио- и видеоматериалам, что позволяет ближе познакомиться с культурой страны изучаемого языка и речью его носителей. При этом для более успешного ознакомления с финноязычным социомаркированным материалом необходимо

учитывать психологопедагогические особенности обучающихся старшей школы: важна сформированность их мотивации к изучению социомаркированных единиц и заинтересованность в культуре страны изучаемого языка для более успешного формирования социокультурной компетенции, а также аутентичность учебного материала, применяемого для более углублённого ознакомления с разговорными, сленговыми, жаргонными выражениями, которые могут быть интересны и полезны обучающимся старшей школы.

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство Икар, 2009.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
- Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
- Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
- Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991.
- Annala J. *Remusanakirja*. Teos, 2008.
- Karttunen K. *Nykyslangin sanakirja*. WSOY, 1979.
- Mäkelä J. *Stadin snadi slangi*. WSOY, 2000.
- Paunonen H., Paunonen M. *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangi: stadin slangin suursanakirja*. WSOY, 2002.

References

- Annala J. *Remusanakirja*. Teos, 2008.
- Asimov E. G., Shchukin A. N. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. M.: Icarus Publishing House, 2009. (In Russian)
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. M.: Publishing Center "Academy", 2005. (In Russian)
- Galskova N. D., Tareva E. G. Values of the modern world of globalization and intercultural education as a value. *Foreign languages at school*, 2012, no. 1, pp. 3–11. (In Russian)
- Karttunen K. *Nykyslangin sanakirja*. WSOY, 1979.
- Mäkelä J. *Stadin snadi slangi*. WSOY, 2000.
- Paunonen H., Paunonen M. *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangi: stadin slangin suursanakirja*. WSOY, 2002.

Potemkina V.A. *Formation of foreign-language socio-cultural competence among students of non-linguistic faculties when teaching listening on the material of sociolabeled texts: dissertation*. St. Petersburg, 2010. (In Russian)

Safonova V.V. *Socio-cultural approach to teaching foreign languages*. M.: Higher School; Amscort International, 1991. (In Russian)

КОНТРОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ БЛОГА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ

К. О. Яцечко,

выпускница аспирантуры СПбГУ,
независимый исследователь

Статья посвящена использованию блога в качестве инструмента по контролю языковых знаний обучаемых. Применение блога происходит для обучения письменной речи. В статье приводится пример урока, в рамках которого итоговое задание на проверку навыков письменной речи было составлено с применением блог-технологии.

Ключевые слова: блог-технология, обучение письменной речи, онлайн-коммуникация.

CONTROL OF LANGUAGE KNOWLEDGE WHEN USING A BLOG IN TEACHING WRITING IN AN ONLINE FORMAT

K. O. Yatsechko

The article is devoted to the use of the blog as a tool for monitoring the language knowledge of trainees. The blog is used to teach writing. The article provides an example of a lesson in which the final task for testing writing skills was compiled using blog technology.

Keywords: blog technology, writing training, online communication.

Распространение информационных технологий и всеобъемлющее внедрение Интернета во все сферы жизни людей создают дополнительные возможности для обучения, в том числе и для обучения английскому языку. В рамках преподавания английского языка все больше внедряются интерактивные формы.

Преподавателю необходимо выбрать те инструменты, которые помогут обучаемым эффективно освоить навыки письменной речи, а также преподавателю необходимы инструменты для осуществления контроля языковых знаний. Об этом указывает и Р.Э. Насыбуллин, отмечая, что основная задача преподавателя — выбрать методы, наиболее эффективные в целевой группе студентов, рассмотрев их плюсы и минусы [Насыбуллин, 2019, с. 70].

В настоящее время блоги как учебный инструмент стали все чаще использоваться в обучении письменной речи, а также в рамках контроля языковых знаний.

Стоит отметить, что речь идет именно о письменной речи, а не о письме. В зарубежной литературе авторы часто используют понятие «writing». Такое название традиционно указывалось для обозначения одного из навыков, которым должен овладеть обучаемый. Однако в отечественной литературе имеют место два понятия — «письмо» и «письменная речь». Некоторые авторы рассматривают понятия как идентичные или дополняющие друг друга, другие разграничивают два термина. Так, Н. И. Гез и Н. Д. Гальскова под письмом понимают продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [Гез, Гальскова, 2008, с. 247]. Е. Н. Соловова под письмом понимает овладение обучаемыми графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала с целью его лучшего запоминания, а также в качестве помощника в овладении устной речью и чтением [Соловова, 2008, с. 187].

Письменная речь, хоть и тесно связана с понятием письма, рассматривается в методике обучения иностранным языкам как выражение мыслей с целью передачи информации другим людям и осуществления коммуникации. Об этом указывают разные авторы в своих работах. Так, А. Н. Шукин указывает, что письменная речь — вид речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения [Шукин, 2011, с. 11].

В современном лингводидактическом дискурсе термины письмо и письменная речь могут использоваться и как взаимозаменяемые в работах многих авторов. Сравнивая письмо и письменную речь, авторы также приходят к тому, что термины или взаимозаменяемые или один может включать в себя другой. Например, Г. В. Рогова определяет письмо как графическую систему выражения мысли и указывает, что, когда мы говорим о письме как о самостоятельном виде речевой деятельности, то речь идет и о письменной речи [Рогова, 1991, с. 162]. Н. Ю. Вторушина указывает, что письмо — это технический компонент письменной речи [Вторушина, 2010, с. 129], при котором письменная речь, как и устная, является продуктивным (экспрессивным) видом речевой активности, который заключается в сохранении определенного содержания с помощью письменных знаков.

Соответственно, под письмом в практике обучения иностранным языкам понимают владение графической и орфографической системами языка, а под письменной речью — умение выражать мысли в письменной форме [Бредихина, 2018, с. 84].

Блог (от англ. *web- blog* — запись событий) — это веб-сайт или веб-страница, содержащая регулярно добавляемый контент в виде

текстовых сообщений, изображений и мультимедиа с возможностью других пользователей оставлять к ним комментарии [Насыбуллин, 2019, с.70]. Блог-технология — это одна из технологий Веб 2.0, позволяющая любому пользователю сети Интернет создать личную страничку, блог (от англ. *blog* или *weblog*), в виде дневника или журнала [Сысоев, 2012, с. 115].

Как указывает П. В. Сысоев, блоги обладают такими дидактическими свойствами как публичность, линейность, авторство и модерация, мультимедийность [Там же, с. 116].

Во-первых, преподаватель и обучаемый должны решить, до какой степени блог может быть публичным. Несмотря на то, что П. В. Сысоев указывает, что блог должен обладать публичностью, что представляется необходимым критерием для осуществления онлайн коммуникации, блог также может носить и закрытый характер, если основная цель блога — улучшить навыки письменной речи. В таком случае только преподаватель сможет просматривать блог обучаемого и осуществлять обратную связь, связанную с улучшением написанного. Кроме того, если обучение происходит в групповом формате, блог может быть закрытым, но доступным определенной категории людей. Это могут быть другие участники группы и непосредственно преподаватель.

Во-вторых, блог должен быть линейным, то есть информация в блоге размещается в хронологической последовательности. В-третьих, автором блога является один человек. Четвертым свойством является мультимедийность (возможность использования при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериала).

В интернет-пространстве представлено большое количество сервисов, позволяющих вести блог, например Дзен или LiveJournal. Более того, сейчас обучаемые могут вести личный блог и в мессенджерах, если они создадут собственный канал (например, в Telegram).

Исследователи выделяют различные типы блогов. Так, П. В. Сысоев выделяет такие типы блогов как блог преподавателя, личные блоги обучающегося и блог учебной группы [Сысоев, 2012, с. 119]. В рамках настоящей статьи представлены результаты, касающиеся личного блога обучающегося. Личный блог обучающегося может быть представлен в рамках определенного интернет-ресурса или же путем создания беседы / общего чата / публичного канала для выражения собственных мыслей.

Формат изложения мысли может быть также представлен в другом виде. Блог может быть использован как способ общения препода-

давателя и обучающего, где размещается домашнее задание, расписание, комментарии преподавателя и обучающегося, тематические тексты и статьи для изучения. Блог может быть написан в виде небольшого текста, в котором обучающийся высказывает свое мнение по обсуждаемому вопросу, чтобы в конце урока / или в виде домашнего задания еще раз сформулировать свое мнение, но в уже более краткой форме, чтобы подвести итог. Также выделяют и личные блоги, посредством которых студенты выкладывают отчет о выполненной работе: пишут эссе, различные статьи на интересные темы. Соответственно, личный блог может выражаться в любой форме, которую преподаватель и обучающийся выберут для работы [Нашхоева, 2020, с. 453]. Одной из таких форма является контроль языковых знаний обучающихся, когда преподаватель после пройденной темы предлагает обучающимся написать свое мнение, свои размышления на пройденную тему. В таком случае у обучающихся уже есть определенный пройденный лексический материал, и они смогут в большей степени сфокусироваться на точности выражения мысли. Кроме того, в рамках такого контроля языковых знаний обучающийся будет знать, что после написания текста, другие участники группы смогут прочитать и прокомментировать написанное, поэтому обучающийся будет стараться излагать свое мысль понятно и структурированно.

На примере одного из уроков, проведенного автором статьи, показано использование блог-технологий, которые обучаемые могут использовать в разных вариантах.

Обучаемые (в рамках повышения квалификации) занимаются по учебнику Outcomes Upper-intermediate New Edition в группе из 4 человек, осваивая уровень B2 (upper-intermediate). В рамках занятий по теме «Здоровье и медицина» обучаемые читали тексты, делали грамматические и лексические упражнения. Поскольку в обучение уже были внедрены блог-технологии, то в рамках контроля языковых знаний одним из заданий у обучаемых было составление собственного мнения по интересующему их вопросу в формате блога. Обучаемые могли делиться письменным текстом, а также визуальными эффектами. В учебных целях использовалась доска Jamboard, где у каждого обучаемого была собственная доска, на которой обучаемые могли писать текст и использовать визуальный контент.

В рамках одного из предлагаемых в литературе алгоритмов развития умений и навыков письменной речи посредством блог-технологии согласно П. В. Сысоеву выделяются подготовительный этап, процессуальный и заключительный [Сысоев, 2012, с. 121].

В рамках подготовительного этапа преподаватель рассказывает обучаемым, что такое блог-технология и как она будет использоваться в учебных целях. Определяется тема, на которую обучаемые ведут свой блог. Кроме того, на подготовительном этапе преподаватель знакомит обучающихся с платформами, которыми будут пользоваться. При необходимости обучаемым необходимо зарегистрироваться на платформах. В рамках проведенного урока по контролю языковых знаний на платформах не нужно было регистрироваться.

На втором (процессуальном этапе) обучаемые определяют с темой блога. Поскольку на занятиях изучалась тема медицина и здоровье, обучаемым было предложено выбрать более узкую тему, на которую они хотели бы высказаться в письменной форме. Происходит подбор материалов. На этом же этапе происходит непосредственно написание личного блога. Обучаемые заполняли свой блог на самом занятии. Комментирование прочитанного происходит также на втором этапе.

В рамках заключительного этапа обучаемые получают обратную связь, и обучаемые могут оценить свою работу самостоятельно, обсудить оставшиеся вопросы с преподавателем.

Один обучаемый описал тему, связанную с тревогой в повседневной жизни. Более того, обучаемый предложил собственной способ решения проблемы, а именно использование йоги, о чем и указал в своем блоге (см. рис. 1).

После прочтения блога другими обучаемыми и обсуждения вопроса, обучаемые написали свои комментарии в режиме онлайн (см. рис. 2). Представленные комментарии показывают, что обучаемые начинают вступать в коммуникацию и высказывать свое мнение на предмет прочитанного. Так, на одном из комментариев видно, что обучаемый скептически настроен к вариантам снижения тревоги путем йоги, но после прочтения блога считает, что в будущем можно попробовать и такой способ, чтобы проверить его действенность.

В данных комментариях присутствуют грамматические ошибки, совершаемые обучаемыми. Например, обучаемый пишет: «... people should to spend..», нарушая правило, согласно которому после модального глагола *should* не ставится *to* перед глаголом. Это связано не только с недостатком знаний грамматического материала, но и с тем, что обучаемые вовлекаются в процесс написания в реальном времени, соответственно, фокус внимания направлен в большей степени на формулирование мысли. Возникающие грамматические и лексические ошибки в таком случае показывают,

Triggers for anxiety are different for everyone.

It can be lack of sleep, coffee and another stimulants, perfectionism, social networks, negative thinking, medications, daily stress factors (for example: being late), interactions with strangers and others...

An example of trigger that strongly affects me: **Social networks**



The ways to deal with anxiety:

- practice deep and conscious breathing;
- physical activity;
- do yoga/aerial yoga;
- standing on nails;
- spending time with family and friends/sharing your anxiety with someone you trust;
- walking in the fresh air;
- do something you love;
- find your triggers and learn to prevail with them;
- and others...



Рис. 1. Пример составления личного блога на тему «Тревога и способы ее решения»

на какие темы нужно еще раз обратить внимание как обучаемому, так и преподавателю.

В другом примере обучаемый выбрал немного иной формат ведения блога. Обучаемый выбрал вариант написания полноценного текста, в котором обсуждаются разные стороны и высказывается собственная позиция по вопросу. Стоит отметить, что в своем блоге обучаемый задает в конце вопросы, что является важным элементом блога в том случае, если ожидается ответ от других участников процесса.

Текст блога выглядел следующим образом (см. рис. 3).

После прочитанного другие обучаемые в группе также поделились собственным мнением по вопросу (см. рис. 4). Комментарии,



Анонимный 5 месяцев

Triggers of anxiety might be different. People should try to avoid stress, visit yoga classes, do breathing exercises. I`ve known that people might use the standing on nails to avoid anxiety. Also social networks can lead to increase anxiety level.



Анонимный 5 месяцев

I really like your story about modern problem with social media. I absolutely agree with you, because when I wrote comment i think that people went crazy. I have problems with communication with people. I agree that people spuld to spend time for their care themself. I am skeptical to yoga and nails, but maybe i need to tried this way with mentor. For example when i tried to sleep with meditatio or i listen meditation voys - it couldnt' help me.



Добавить комментарий

Рис. 2. Комментарии обучаемых после прочтения блога на тему «Тревога и способы ее решения»

I have recently read one article which encouraged me to think that in some countries people are living longer compared to the past. This article was about old people and how the government can protect the, when they are ill.

If a country has many old people living in this area, the government should organize some social guarantees for this rate of population due to illnesses and diseases of many such people. For instance, it is essential for them to have facilities like hospitals, which not only take a vast amount of budget for building them, but also include expensive service as a staff and equipment. As a result, instead of spending money for schools and universities for young groups of people, the government might lay out the resources for reinforcing the health-care system. In my opinion, old people should be provided with special equipment and well-qualified specialists since their health might not be good.

When I see different programs about diabetes, I realise that this illness is one of the most serious one, since the consequence can be amputation. I recommend people who are afraid of diabetes visit a doctor, try to avoid eating fast food and control the level of sugar they consume.

However, it seems to me that there are some benefits of the presence of elderly generation in some countries. Firts of all, elderly people have a large experience and they might share their knowledge of a cultural heritage, local habits with their descendants. In fact, local delicious cuisine in Italy has been alive several decades due to many old people opening local restaurants. On top of that, there are new technology devices which are invented for old humans, such as automatic carriage, which might help old people to visit the market with fresh products, and it was initially invented for old disabled people.

Girls, what do you think about diabetes and how the government might help old people with this problem?

INTERESTING FACTS:

- 1) Animals also have a diabetes: cats, dogs, monkeys, rodents.
- 2) In Russia people can not work as a pilots, professional truck drivers, to serve in the army.
- 3) Swiss scientists have developed a mobile application for smartphones that calculates the amount of carbohydrates in food and, accordingly, the amount of insulin
- 4) 422 million people suffer from diabetes worldwide
- 5) by 2030, diabetes will enter the top ten causes of death worldwide
- 6) There is no product has the properties of lowering blood sugar

Рис. 3. Пример составления личного блога на тему «Здоровье пожилых людей и влияние диабета на жизнь общества»

I have always thought that only people who have problems with obesity are susceptible to diabetes. But today it turned out that there are a lot of different factors such as eating junk food or heredity. I am used to eating chocolate every day, because I have a sweet tooth. I will try to cut out sugar.



Анонимный 5 месяцев

Yulia, thank you for your useful and detailed information and presentation about this disease. I was shocked that so many people are struggling with diabetes. For me, it was new information that some animals have a tendency to this disease. I can't stop eating junk food, but I do this not often and I keep the balance with food. It's painful and sad that so many people are dying due to diabetes. And also thank you for your recommendations!



Анонимный 5 месяцев

I was surprised that animals have diabetes disease too. today we live a fast life and we have to fast eat, we don't have time for our health sometimes, but i think that modern technology really can help to track our life and notice problems with health. For example, it was interesting, when Yulia was telling about scales or phone which can check our health.



Добавить комментарий

Рис. 4. Комментарии обучаемых после прочтения блога на тему «Диабет и участие государства в решении проблемы»

данные другими участниками группы являются достаточно развернутыми, и показывают глубину проработки вопросы. Обучаемые не просто указали положительную или негативную оценку прочитанного, но подробно разъяснили, что они узнали нового, поблагодарили автора блога за полученную информацию, а также привели собственные примеры из жизни.

Таким образом, основным преимуществом использования блог технологии является то, что обучаемые могут дополнительно практиковать написание письменных работ, а также блог-технология при обучении письменной речи содействует обучаемым в поиске дополнительных ресурсов и повышает мотивацию обучаемых. Создание блога позволяет обучаемым расширять кругозор и словарный запас путем поиска материалов для написания блога. При регулярной

практике блог-технологии в качестве контроля языковых знаний у обучаемых появится возможность дополнительно практиковать навыки письменной речи.

Литература

- Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 45.03. 02, 45.04. 02 «Лингвистика». М., 2018.
- Вторушина Н. Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. 2010. № 1-2. С. 129–132.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2008.
- Насыбуллин Р. Э. Блоги как инструмент обучения английскому языку // Вестник науки и образования. 2019. № 6-1 (60). С. 69–73.
- Найшоева М. Р. Использование блог-технологий в учебном процессе при обучении иностранным языкам // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 452–454.
- Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базов. курс лекций: пособие для студентов. М.: Астрель, 2008.
- Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
- Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М: Издательство Икар, 2011.

References

- Bredikhina I. A. *Methods of teaching foreign languages: Teaching basic types of speech activity: a textbook for university students studying in the field of training* 45.03. 02, 45.04. 02 “Linguistics”. M., 2018. (In Russian)
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. M.: Academy, 2008. (In Russian)
- Nashkhoeva M. R. The use of blog technologies in the educational process when teaching foreign languages. *The world of science, culture, education*, 2020, no, 6 (85), pp. 452–454. (In Russian)
- Nasybullin R. E. Blogs as a tool for teaching English. *Bulletin of Science and Education*, 2019, no. 6-1 (60), pp. 69–73. (In Russian)
- Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. *Methods of teaching foreign languages in secondary school*. M.: Enlightenment, 1991. (In Russian)
- Shchukin A. N. *Methods of teaching speech communication in a foreign language*. Textbook for teachers and students of language universities. M: Icarus Publishing House, 2011. (In Russian)

- Solovova E. N. *Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures: a manual for students*. M.: Astrel, 2008. (In Russian)
- Sysoev P. V. Blog-technology in teaching a foreign language. *Language and culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115–127. (In Russian)
- Vtorushina N. Y. Letter and written speech in teaching a foreign language. *Almanac of modern science and education*, 2010, no. 1-2, pp. 129–132. (In Russian)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К. А. Замараева,

магистрант 2-го года обучения*, САФУ им. М. В. Ломоносова

Статья посвящена проблемам индивидуализации и персонализации процесса обучения иностранным языкам школьников. В статье описан процесс проектирования персонализированного учебного курса по английскому языку, в основе которого лежат результаты оценки учебных потребностей обучающихся, а также опыт реализации данного курса в условиях неформального образования.

Ключевые слова: персонализация, индивидуализация, индивидуальная образовательная траектория (ИОТ), оценка потребностей, персонализированный курс.

EDUCATIONAL NEEDS ASSESSMENT AS A BASIS FOR DESIGNING A PERSONALIZED ENGLISH COURSE

K. A. Zamaraeva

The article is devoted to the problems of individualization and personalization of the process of teaching foreign languages to schoolchildren. The article presents the process of designing a personalized educational course in English, which is based on the results of assessing the educational needs of students, as well as the experience of implementing this course in non-formal education.

Keywords: personalization, individualization, individual learning tracks (ILT), needs assessment, personalized course.

Английский сегодня является самым распространенным иностранным языком для изучения в школе. Однако, многие дети не проявляют к этому предмету интереса из-за скучной и сухой подачи. Поэтому крайне важно вызвать у них интерес к изучению предмета с помощью того, что нравится им самим, и в том темпе и объеме, который бы был им комфортен.

Для таких образовательных потребностей подходит формат индивидуального обучения или индивидуализация — далеко не новый дидактический принцип в преподавании иностранных языков.

Индивидуализация предполагает «создание условий в обучении для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. И. Воробьева.

деятельности, для проявления им возможностей своеобразно реализовать себя в познании, общении, поведении в процессе обучения, опираясь на выявленные индивидуальные особенности» [Гриценко, 2012, с. 79].

А. В. Кутузов в своей статье о сущности индивидуализации образования в современной школе пишет о том, что в «современной педагогической теории индивидуализация образования заключается в ориентации образовательного процесса на развитие потенциальных возможностей учеников, учёте индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) и оптимизации разнообразных форм и методов учебно-воспитательной деятельности педагога для совершенствования личностных и профессиональных качеств воспитуемого» [Кутузов, 2012, с. 184].

Автор Т. А. Боровских определяет индивидуализацию обучения как «осуществление возможности выбора обучающимся индивидуальности по своему темпу, содержание материала обучения с пошаговой последовательностью изучения, применения в образовательном процессе собственный познавательный стиль мышления» [Боровских, 2011, с. 15].

Однако, помимо индивидуализации, существует еще один дидактический принцип, крайне схожий с ней, а именно — персонализация.

Как отмечает в своей статье В. А. Варламова, персонализированное образование — это «способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала учащегося. В персонализированном образовании учащийся выступает субъектом совместной учебной деятельности, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию с тем, чтобы в ней учитывались особенности его личности и потребности развития» [Варламова, 2020, с. 51].

И. В. Кизесова разделяет точку зрения, о том, что понятие «персонализированное обучение является видом обучения, которое характеризует взаимодействие субъектов при освоении окружающего мира. В результате персонализированного обучения формируется идеальное представление о другом субъекте, влияющее с целью преобразования сознания и поведения обучающимся и обучающего личности. Данное персонализированное обучение предполагает становление реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся» [Кизесова, 2007, с. 20].

Персонализация и индивидуализация образования тесно связаны друг с другом и очень похожи по своим определениям, поэтому не стоит их противопоставлять. Напротив, в современной педаго-

гике персонализация образования углубляет понятие индивидуализации.

Недавняя пандемия коронавируса доказала актуальность учебных онлайн-курсов, где скорость усвоения материала и выбор программ обучения подстраиваются под конкретного ученика, что и является одним из элементов персонализации образования.

В рамках школы создать подобные условия крайне затруднительно, поскольку учитель, в отличие от искусственного интеллекта (далее — ИИ), не может предусмотреть все нюансы обучения для каждого ученика в классе, но в условиях неформального образования ситуация меняется и возникает возможность для составления индивидуального образовательного маршрута или траектории (ИОТ).

ИОТ в обучении иностранному языку определяется как «совокупность мер, приемов, форм организации самостоятельной работы, реализующую различные технологии образовательной деятельности и направленную на достижение каждым слушателем общих целей иноязычного образования на вариативном, личностно-значимом содержании» [Шеманаева, 2017, с. 43].

Таким образом, учитель в условиях неформального образования наравне с ИИ может не только учесть цели и интересы обучающегося, но и его способности, темп изучения материала и другие особенности процесса овладения материалом для того, чтобы спроектировать персонализированный учебный курс для конкретного ученика.

Разговорный курс «Watch and speak» планировался для учеников средней школы (возраст — 10–13 лет), поскольку именно с такой возрастной категорией я работаю. Несмотря на то, что дети учатся в разных классах, уровень языка у них примерно одинаковый и преподавателю удобно подбирать для них похожие материалы. Также и интересы у них схожие, что также облегчает подбор материалов для обучения.

Занятия по курсу было решено сделать индивидуальные, поэтому они проводятся у обучающихся на дому. Такой формат удобен и преподавателю, и ученику, поскольку занятия проходят в комфортной обстановке.

Индивидуальное обучение хорошо тем, что у учителя с учеником максимально тесный контакт на занятии. Есть возможность применять интерактивные приемы обучения, сразу же замечать ошибки или наоборот, хвалить за достижения, на месте разбирать все тонкости и нюансы и подстраивать любые задания под способности ученика. Также уникальность курса заключается в том, что он подстраивается и под личные цели обучающихся, которые они бы хотели достичь к концу прохождения курса.

Главным элементом и основой разработки любого курса является оценка образовательных потребностей обучающихся — «needs assessment».

Оценка образовательных потребностей — это набор методов и процедур, используемых для получения информации об учащихся и ситуациях и целях, для которых они хотят выучить иностранный язык [Пичуева, 2018, с. 15].

При проектировании разговорного курса «Watch and speak» данная процедура проводилась с двумя целями: выявить интересы и цели обучающихся и определить их текущий уровень разговорного английского языка.

В оценку потребностей вошли два инструмента — викторина с открытыми и закрытыми вариантами ответа и устное интервью с преподавателем.

В рамках викторины выяснялись интересы обучающихся, их цели на предстоящий курс и давалась небольшая самооценка навыков и умений разговорного английского языка.

Были опрошены 2 девочки и 3 мальчика в возрасте от 10 до 13 лет. В результате выяснился 100 % интерес всех тестируемых к прохождению курса; их уровень языка (в среднем — А2); персональные интересы: у девочек это фильмы и мультфильмы про животных и фантастику, у мальчиков — видео про спорт и компьютерные игры, и цели (научиться разговаривать на английском лучше для того, чтобы общаться с иностранцами).

Уже на этапе оценки потребностей, подготовительном этапе, используются технологии индивидуализации, поскольку именно с помощью анализа ответов ребенка для него составляется индивидуальный курс по тому материалу, который бы был ему интересен. Языковые способности ребенка, которые выясняются благодаря оценке потребностей, влияют на персонализацию курса: в каком объеме будет даваться материал и с какой скоростью.

На основе результатов оценки потребностей был разработан разговорный курс по английскому языку «Watch and Speak» был разработан для ученицы 4 класса. Он длится два месяца и состоит из просмотра и последующего обсуждения четырех известных сказок: «Златовласка и три медведя», «Красная шапочка», «Золушка» и «Джек и бобовый стебель».

Каждая сказка изучается в течение четырех уроков. На занятиях происходит просмотр как кратких версий историй в виде небольших, двухминутных мультфильмов с английскими субтитрами, так и расширенных версий в виде пятиминутных мультфильмов без субтитров.

Выбор таких аудиовизуальных материалов был сделан неслучайно, поскольку содержание сказок соответствовало интересам ученицы, и она уже знала их на русском языке, что значительно облегчало их изучение на английском. Все видео подбирались с платформы YouTube, находились в свободном доступе и были аутентичными.

Цель проведения учебного курса — повысить уровень устно-речевых умений обучающихся на основе аутентичных видеоматериалов (сказки).

Задачи курса:

- развивать лексико-грамматические навыки для эффективной коммуникации;
- развивать умения аудирования;
- научить обучающихся отвечать на вопросы, вести беседу на основе просмотренных сюжетов и ситуации, происходившие в видео;
- показать обучающимся возможности использования видеоматериалов для изучения английского языка.

На курсе делается упор на развитие коммуникативных умений аудирования и устной речи. В рамках аудирования детям необходимо понимать как общую суть сюжета сказок, так и отдельные небольшие фрагменты, уметь услышать уже знакомые слова и новые, которые изучаются в рамках отдельной сказки.

Развитие устной речи направлено на то, чтобы ребенок научился самостоятельно строить предложения, описывать персонажей и локации, где происходит действие сказок, а также пересказывать сюжет и находить отличия и сходства в разных версиях одной и той же сказки.

Также после изучения каждой сказки дается и небольшое письменное задание, направленное на то, чтобы ребенок кратко пересказал сюжет сказки с использованием изученной лексики и грамматики.

Если говорить о технологиях обучения, используемых в рамках этого курса, то это коммуникативно ориентированные технологии по работе с аудио-визуальными материалами.

Общая технология занятия такого плана состоит из:

- предпросмотра (prewatching activities);
- непосредственного просмотра (watching activities);
- заданий после просмотра (postwatching activities) [Abildayeva, 2016].

На первом этапе, как правило, обучающиеся изучают лексику и грамматические конструкции, которые будут представлены в видео, вспоминают на родном языке сюжет (если он уже ими когда-то просмотрен), также им могут быть предложены задания перед просмотром: вопросы по содержанию, вопросы и ответы на них, зада-

ния, связанные с пересказом текста, и задания на определение последовательности.

В данном курсе основные задания перед просмотром видео связаны с пересказом сюжета сказок на русском.

На втором этапе непосредственного просмотра студентам также предлагаются различные задания, к примеру, просмотр видео без звука и угадывание происходящего по мимике и жестам героев видео; логически соединить несколько небольших кусочков видео; ответить на вопросы, которые были поставлены перед просмотром и т. д.

В разработанном курсе основными заданиями во время просмотра являются понимание сюжета, запись новых слов и выражений из субтитров, сравнение разных версий одной сказки, задания на аудирование, связанные с тем, чтобы ребенок мог сказать, какие новые слова и выражения он услышал в сказке, а какие уже знал ранее.

Третий этап, так называемый постпросмотр, связан с пониманием просмотренного и его обсуждением. В разработанном курсе большую роль играют описания внешности и локаций, устный и письменный пересказы сюжета, составление предложений с использованием лексических и грамматических конструкций, использованных в видео.

Закрепление материала проводится с учетом индивидуальных способностей ребенка. К примеру, если он или она не может выучить новую лексику дома с листа, то применяется работа с карточками. Если у него или у нее не выходит самостоятельно в качестве домашнего задания составлять правильные с точки зрения грамматики предложения с использованием пройденной лексики, то это задание делается на самом занятии с объяснениями преподавателя, а для успешного выполнения его самостоятельно делаются предложения-примеры, ориентируясь на которое он сможет составить свои предложения.

В общем и целом, технология индивидуализации при закреплении материала применяется таким образом, что если у ребенка вызывает сложности выполнение того или иного задания, то оно дается либо в облегченном виде, либо и вовсе может поменяться его формат.

В качестве контрольных технологий оценивания в курсе использованы промежуточный и финальный устный экзамены. Они оба представлены в формате собеседования по описанию того, что ребенок видел в мультфильмах: внешности и характера персонажей, локаций, где происходит действие.

Отличаются экзамены только тем, что на промежуточном задача учителя состоит не столько в том, чтобы поставить какую-то

оценку за усвоение или не усвоение материала, а чтобы выявить, справляется ли ребенок с усвоением материала, не нужно ли скорректировать курс под его способности. Именно здесь применяются технологии персонализации, задача которых — подстраивать скорость прохождения курса под индивидуальные способности ребенка.

Стоит отметить, что курс, разработанный на основе коротких мультфильмов в виде сказок, является лишь одной из множества вариаций курса, поскольку благодаря проведению оценки потребностей он может быть построен на любых аудио-визуальных материалах, которые вызывали бы у ребенка интерес, тем самым обеспечивая должную мотивацию к прохождению курса и изучению языка и развитию коммуникативной компетенции.

В заключении хотелось бы отметить, что персонализированный учебный курс был полностью апробирован в учебном процессе в условиях неформального обучения одной из обучающихся. В результате реализации персонализированного курса повысился уровень умений аудирования обучающейся, ученица существенно расширила словарный запас, смогла успешно использовать новые слова и грамматические конструкции в беседе по содержанию мультфильмов.

Литература

- Боровских Т.А.* Индивидуализация обучения школьников средствами образовательных технологий в условиях классно-урочной системы: на примере обучения химии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
- Варламова В.А.* Индивидуализация и персонализация в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 50–53.
- Гриценко Л.И.* Педагогика и психология: теория и технологии: курс лекций: в 2 ч. Ч II / под ред. проф. Л.И. Гриценко. М.: Планета, 2012.
- Кизесова И.В.* Персонализированное обучение слушателей в системе дополнительного профессионального образования: моногр. ГОУ ВПО «Сиб. гос. технол. ун-т. Красноярск: СибГТУ. 2007.
- Кутузов А.В.* Сущность индивидуализации образования в современной школе // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2012. № 5. С. 183–190.
- Пичуева А.В.* Анализ потребностей обучающихся иностранному языку: история вопроса // Северный регион: наука, образование, культура. 2018. № 3 (39). С. 13–16.
- Шеманаева М.А.* О трактовках термина «Индивидуальная образовательная траектория» // Концепт. 2017. № S12. С. 43-47.

Abildayeva A. S. Effective use of video at the English lesson // Rusnaka. 2016. URL: https://www.rusnauka.com/9_NMIW_2016/Philologia/1_209376.doc.htm (дата обращения: 14.11.2023).

References

- Abildaeva A. S. Effective use of video in an English lesson. *Rusnaka*; 2016. Available at: https://www.rusnauka.com/9_NMIW_2016/Philologia/1_209376.doc.htm (accessed: 14.11.2023).
- Borovskikh T. A. *Individualization of teaching schoolchildren by means of educational technologies in the conditions of a class-based system: on the example of teaching chemistry*: abstract of the dissertation. M., 2011. (In Russian)
- Grishenko L. I. *Pedagogy and psychology: theory and technology*: a course of lectures: at 2 h. Ch. II. Ed. by prof. L. I. Gritsenko. M.: Planeta, 2012. (In Russian)
- Kizesova I. V. *Personalized training of students in the system of additional professional education*: monogr. GO VPO "Sib. gos. technol. un. Krasnoyarsk: SibSTU. 2007. (In Russian)
- Kutuzov A. V. The essence of individualization of education in a modern school. *Scientific notes of ZabGU. Series: Pedagogical Sciences*, 2012, no. 5, pp. 183–190. (In Russian)
- Pichueva A. V. Analysis of the needs of foreign language learners: background. *Northern region: science, education, culture*, 2018, no. 3 (39), pp. 13–16. (In Russian)
- Shemanaeva M. A. On the interpretation of the term "Individual classification". *Concept*, 2017, no. S12, pp. 43–47. (In Russian)
- Varlamova V. A. Individualization and personalization in modern education. *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 68-2, pp. 50–53. (In Russian)

Раздел 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

УДК 81.139

МОБИЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПОСЛЕСЛОВИЕ К КРУГЛОМУ СТОЛУ

М. Ю. Копыловская,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

М. С. Коган,
канд. техн. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

Две основные тенденции развития экономики РФ, образования и языкового образования как части экономики страны послужили двуединой основой темы для онлайн круглого стола преподавателей различных российских вузов (МГИМО, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Нижегородский государственный университет, Красноярский государственный педагогический университет и ряда других). Обсуждаемыми тенденциями стали: использование мобильных технологий и искусственного интеллекта в обучении межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: мобильные технологии, обучение иностранным языкам, искусственный интеллект.

M-LEARNING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION: POSTSCRIPTUM FOR ONLINE ROUND TABLE

M. Yu. Kopylovskaya, M. S. Kogan

Two main trends in the development of the Russian economy, education and language education as part of the country's economy served as a twofold basis for the topic for the Round Table of university professors of various Russian universities (MGIMO, St. Petersburg State University of Civil Aviation, Nizhny Novgorod State University, Krasnoyarsk State Pedagogical University and many others). The trends discussed were as follows: the use of mobile technologies (m-learning) and artificial intelligence (AI) in teaching intercultural communication.

Keywords: mobile technologies, intercultural communication, artificial intelligence.

Проблемы использования мобильных технологий и искусственного интеллекта (далее ИИ) в обучении иностранным языкам являются первостепенными проблемами на сегодняшний день, поскольку именно эти области приносят частые и наиболее актуальные обновления в иноязычное образование.

Мобильное обучение имеет свои макро- и микроформы, так как используется администрацией учебных учреждений для организации учебного процесса, то есть является неким метаязыковым уровнем — неизбежным в обучении по различным языковым образовательным программам.

Микроформы мобильного обучения преимущественно сводятся к решению задач по усвоению иностранного языка или нескольких языков иностранных языков на уровне занятия в аудитории или в онлайн формах обучения.

Организация учебного процесса на различных платформах для организации учебного процесса (LMS) и общение с обучаемыми через личный кабинет, стали настолько обыденными и так прочно вошли в образовательную систему, что практически не вызывают вопросов у студентов. Скорее преподаватель или научный руководитель исследования обращает внимание своих подопечных на некие нововведения системы.

На микроуровне, преимущественно наблюдается использование мобильных приложений для решения различных практико-ориентированных задач в процессе формирования фонетических, грамматических, лексических навыков или использования приложений для формирования более сложных умений, например, для обучения письменной экспрессивной речи или мобильной коммуникации.

Большинство мобильных приложений, используемых в обучении, имеют как достоинства, так и недостатки, которые ранее неоднократно были проанализированы различными авторами.

В частности, обучение английскому языку в курс обучения разговорному английскому языку в рамках образовательной программы «Английский язык и литература» для иностранных студентов на филологическом факультета были включены такие мобильные приложения как Learn English Sounds Right, FluentU, ELSA, Speak English Pro, English Pronunciation и др. [Копыловская, 2017, с.325] Вторая группа мобильных приложений включала те, которые предлагали скороговорки на английском языке [Там же].

Лишь некоторые из мобильных приложений, предлагали обратную связь с использованием искусственного интеллекта (Например, запись голоса обучаемого или оценка правильности произношения

фрагмента (на основе сличения с образцом, хранящимся в базе данных приложения).

В 2023–2024 учебном году в рамках исследования пригодности мобильных приложений для обучения межкультурной коммуникации на кафедре иностранных языков и лингводидактики СПбГУ проходило обучение желающих преподавателей основам межкультурной коммуникации на китайском языке (на уровне, соотносимом с HSK-1) мобильного приложения и основам письма на китайском языке на основе мобильных приложений Hello Chinese и Scritter соответственно. В задачи исследования входило не столько обучение китайскому языку как таковому, но определение компетенций преподавателя цифровой эпохи и новые педагогические приемы и компетенции, которые требуются в связи с изменением пространственно-временных параметров в процессе мобильного обучения (См. статью А. О. Попеловой и М. Ю. Копыловской в данном сборнике).

Второй условной частью Круглого стола стало обсуждение возможностей использования искусственного интеллекта в обучении межкультурной коммуникации. ИИ стал второй важной темой онлайн Круглого стола из-за взрывного интереса к появившейся в свободном доступе в ноябре 2022г системе ChatGPT, являющейся примером генеративного ИИ. Этот интерес подтверждается, в частности, тем фактом, что уже в начале декабря 2022 года появились первые видеоролики на YouTube и публикации в онлайн журналах и блогах, объясняющие как можно использовать эту систему при обучении/изучении иностранных языков.

На наш взгляд наиболее системное описание роли и места ИИ в системе высшего языкового образования дано в книге *Teaching in a Digital Age* известного специалиста в области использования компьютерных технологий в образовании Т. Бейтса [Bates, 2022] и в пособии А. П. Авраменко «Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков» [Авраменко, 2022].

Современные системы ИИ имеет три важных особенности, отличающие технологии ИИ от других компьютерных методов. К ним следует отнести: 1) доступ к огромным массивам данных; 2) очень большие вычислительные мощности, необходимые для обработки таких массивов; 3) и мощные и релевантные алгоритмы для анализа данных.

Учебные заведения рассматривают применение ИИ для достижения двух основных целей: для повышения эффективности *управления учебным процессом* за счет уменьшения/оптимизации расходов и для *повышения эффективности самого процесса обучения*. Если в контексте выполнения первой цели ИИ является соперником пре-

подавателя, то, в случае достижения второй ИИ должен рассматриваться как его помощник.

Согласно мнению, Т. Бейтса для повышения эффективности процесса обучения перед приложениями на основе ИИ ставятся пять следующих задач: 1) уменьшить процент отсева; 2) улучшить результаты обучения; 3) снизить затраты; 4) увеличить доступность и 5) уменьшить время выполнения разных задач) [Bates, 2022]. Следует заметить, описывающий эти задачи Т. Бейтс считает эти цели скорее умозрительными, чем достижимыми в обозримом будущем.

Рассматриваются возможности ИИ для автоматического оценивания, при чем не только заданий закрытого типа (тест множественного выбора, раскрытие скобок и т. п.), но и в заданиях открытого типа (эссе, описания, рекламные тексты и т. п.). Важно отметить, что современные преподаватели надеются на то, что, проанализировав все работы в группе обучаемых, ИИ сможет выделить типичные ошибки студентов.

Кажущаяся привлекательной возможность автоматического оценивания развернутых письменных работ (эссе) по разным дисциплинам, на практике наталкивается на следующее ограничение: системы-оценщики эссе, на самом деле не анализируют качество письменной экспрессивной речи. Их тренируют на сотнях примеров эссе, чтобы они идентифицировали фрагменты, которые коррелируют с работами, получившими высокие или низкие оценки экспертов. После тренировок системы с ИИ предсказывают, какую бы оценку получили бы эти эссе при оценке их экспертами. Отсюда следует насколько сложно натренировать такие модели для использования для оценивания эссе в группе студентов данного преподавателя. Обстоятельный анализ разных возможных причин, приводящих к неправильному автоматическому оцениванию эссе, были даны еще в 2013 г. в статье, опубликованной на платформе e-literate *Six Ways the edX Announcement Gets Automated Essay Grading Wrong* [Mayfield, 2013].

В рамках межкультурной коммуникации рассматривается возможность использования ИИ в качестве «умного помощника» (персонального *тьютора* (i-Tutoring)), то есть помощника, готового прийти на помощь в том случае, если студент испытывает затруднения при выполнении задания, а также оценить понимание студентами изучаемого материала, академическую честность и степень вовлеченности в учебный процесс или в обсуждения в различных форумах. Эксперименты по использованию ChatGPT в этой функции проводились весной 2023 г. в ряде средних школ США. Несмотря на положительные отзывы учителей и учащихся, работа по улучшению

его безопасности, выявлению и устранению слабых мест продолжается [Singer, 2023].

Ставшие очень популярными чат-боты предлагается использовать для создания ситуации речевого общения при выполнении домашнего задания по ИЯ и тем самым развития навыков устной коммуникации. Достаточно обширный список чат-ботов с описанием их функций для развития разных речевых навыков приведен в статье [Харламенко, 2023, с. 57-58]. Хотя большинство из них не может соперничать с ChatGPT, который с готовностью отвечает на дополнительные вопросы (follow-up questions), признает допущенные ошибки, оспаривает неправильные предположения, отклоняет неадекватные запросы (inappropriate requests) и т. д.

Искусственный интеллект в иноязычном образовании может использоваться и для развития устно-речевых навыков в таких уже зарекомендовавших себя формах как: цифровой рассказ, виртуальные экскурсии и другие проектные задания по объектам мирового культурного наследия, которые, с помощью ИИ, стало возможным проводить в приложениях дополненной реальности Metaverse, Google Arts, GIS showcase и др. [Авраменко, Тарасов, 2023]. Следует отметить, что в десятых годах XXI века технология расширенной или дополненной реальности рассматривалась как одна из компьютерных технологий, которая уже применялась в образовании и образовательных проектах в нашей стране [Копыловская, Доброва 2016].

Еще одним популярным направлением применения ИИ приложений в образовании является адаптивное обучение. Тем не менее, Т. Бейтс указывает на то, что они не соответствуют требованиям, выдвигаемых по отношению к современным нейросетевым приложениям ИИ с точки зрения использования больших данных, большой вычислительной мощности и мощных и релевантных алгоритмов. Они являются «традиционными» компьютерными программами, используемыми в образовании на протяжении многих лет (например, автоматическое тестирование и/или обеспечение быстрого отклика на тест).

Участники Круглого стола признались, что имеют очень ограниченный личный опыт общения с ChatGPT и ограниченные данные по использованию системы студентами. Опрос, проведенный среди студентов Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого, в котором приняли участие 18 человек, показал, что $\frac{2}{3}$ из них общались с системой в 2023 г. Большинство использует для этого посредников — специальные телеграмм-каналы, которые позволяют общаться с ChatGPT и получать ответы, не имея аккаунта/без регистрации в самой системе (См. https://t.me/chat9pt_bot; <https://t.me/>

gpt3_unlim_chatbot; <https://chatgpt.org/chat>; <https://t.me/gpt4telegram>; <https://t.me/GPT4Tbot>); многие делают это не только для развлечения, но и для выполнения учебных заданий и поиска информации. Если задают вопросы «по делу», то редактируют запрос (который называется Prompt) 2-3 раза, прежде чем получают устраивающий их ответ. Респонденты считают, что ChatGPT можно использовать для выполнения учебных заданий по непрофильным дисциплинам, однако ответы системы необходимо проверить и перефразировать, прежде чем их использовать.

Больше всего вариантов было предложено на вопрос: «Какие вопросы вы считаете важным обсудить в контексте использования ChatGPT?». Ответы респондентов содержали такие глобальные вопросы, как «Насколько реальна угроза захвата человечества искусственным интеллектом?» и «Насколько положительно ИИ влияет на общество?», шуточные по форме, но с серьезным подтекстом: «Как бы теперь заставить мозг снова работать?». Ответы студентов также включали вопросы о возможности использования ChatGPT в образовании, например: «Помогает ли чат для увеличения продуктивности в учебе?», «Насколько ChatGPT влияет на процесс обучения в школах и университетах?» и «Как можно грамотно использовать ИИ для помощи в учебе?».

Хочется обратить внимание на то, что даже небольшой опыт общения с ChatGPT довольно быстро приводит к пониманию того, что для получения удовлетворяющего ответа, вопрос или запрос (prompt) нужно редактировать несколько раз. Участники Круглого стола (представители МГИМО, РГПУ им. А. И. Герцена, Нижегородского университета, языковых школ и др.) согласились, что развитие навыка коммуникации с ИИ на родном и иностранном языке очень полезно для студентов, что в конечном итоге поможет им в общении как с людьми, так и с системами ИИ, с которыми им придется сосуществовать и взаимодействовать в окружающем мире.

Появилась новая специальность, сутью которой является написание запросов для получения требуемой информации от ChatGPT. Энтузиасты более широкого и эффективного внедрения технических новинок охотно делятся своим опытом в этом вопросе. На взгляд модераторов Круглого стола внимания заслуживают такие источники, как посты М. Фельдштейна «How You Will Never Be Able to Trust Generative AI (and Why That's OK) [Feldstein, 2023]; Top 20 ChatGPT prompts that every prompt engineer should know [Sivan]; материалы В. Сивана, которые представляют интерес для преподавателей ИЯ для специальных целей, особенно для бизнес коммуникации, так как содержит запросы для таких заданий как «Generate a

product description from a product fact sheet»; «Summarize text with a word / sentence / character limit»; «Summarize multiple product reviews» [Sivan, 2023] и др.

Наиболее полный охват дидактических потребностей преподавателей ИЯ представлен Ником Пичи в разработанном им онлайн курсе «ChatGPT in the Language Classroom» (<https://payhip.com/b/Jkauf>), в котором содержится более 250 готовых запросов на все случаи «преподавательской жизни» в рамках занятий по ИЯ, подготовке к ним и выполнения административных обязанностей. Н. Пичи регулярно публикует новости по теме использования ИИ (Nik Peachey's Edtech & ELT Newsletter). Ряд интересных, готовых к употреблению запросов содержится в материалах одного из авторов данной статьи [Коган, 2023].

Активным участником Круглого стола стала Н. А. Лебедева, заведующая кафедрой языковой подготовки Санкт-Петербургского университета гражданской авиации, которая уже давно занимается вопросами цифровизации образования в СПбГУГА. Ссылаясь на опыт использования ИИ в гражданской авиации, она рассказала об основных способах использования ИИ в обучении английскому языку для подготовки авиадиспетчеров [Лебедева, 2021].

Несмотря на высказанную точку зрения преподавателя МГИМО о существовании тенденции возвращения в обучении к методам очного нетехнологичного образования и тенденции избегать функций ИИ в образовании международных студентов, в заключение Круглого стола участники высказали следующие пожелания:

- 1) продолжить обсуждение поднятых вопросов на предстоящих конференциях, семинарах и других профессиональных мероприятиях;

- 2) приглашать на такие неформальные обсуждения студентов, чтобы узнать их мнение о пользе / перспективах использования инструментов ИИ в образовании;

- 3) заниматься самообразованием в области ИИ;

- 4) изучать лучшие практики использования ИИ в учебном процессе при изучении / обучении ИЯ.

Литература

Авраменко А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учеб. пособие. М.: КДУ, Университетская книга, 2022.

Авраменко А. П., Тарасов А. А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60–67.

- Коган М. С. О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 3. С. 31–38.
- Копыловская М. Ю., Доброва Т. Е. «Расширенная реальность» как лингводидактическая технология погружения в межкультурный профессиональный дискурс // *Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации*. 2016. С. 307–316.
- Копыловская М. Ю. Использование узкоспециальных цифровых инструментов для формирования англоязычной фонетической компетенции синофонов в контексте обучения устному общению // *Магия ИННО: лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат: электронный сборник научных трудов / отв. ред.: Д. Н. Новиков, Е. Б. Морозова*. М.: МГИМО-Университет, 2021. С. 463–468.
- Лебедева Н. А. Открытые электронные образовательные ресурсы в иноязычной подготовке студентов авиационного вуза // *Новое в обучении профессиональному английскому языку: цифровая культура и цифровое образование: коллективная монография / под ред. М. Ю. Копыловской*. М.: ФЛИНТА, 2021. С. 174–182.
- Харламенко И. В. Чат-боты в обучении английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 3. С. 55–59.
- Bates A. W. (*Tony*). *Teaching in a Digital Age*. Pressbooks. 2022. URL: <https://pressbooks.pub/teachinginadigitalagev3m/> (дата обращения: 17.05.2023).
- Feldstein M. How you will never be able to trust generative AI (and why that's OK) // *e-literate*. 2023. Nov. 11. URL: <https://eliterate.us/how-you-will-never-be-able-to-trust-generative-ai-and-why-thats-ok/> (дата обращения: 7.10.2023).
- Mayfield E. Six ways the edX Announcement Gets Automated Essay Grading Wrong // *e-Literate*. 2013. April 8. URL: <https://eliterate.us/si-ways-the-edx-announcement-gets-automated-essay-grading-wrong/> (дата обращения: 17.05.2023).
- Singer N. New A. I. Chatbot Tutors Could Upend Student Learning. *New York Times*. June 8, 2023. URL: <https://www.nytimes.com/2023/06/08/business/khan-ai-gpt-tutoring-bot.html?auth=login-google1tap&login=google1ta> (дата обращения: 24.04.2023).
- Sivan V. Top 20 ChatGPT prompts that every prompt engineers should know. URL: <https://medium.com/p/937b0ea5472> (дата обращения: 27.05.2023).

References

- Avramenko A. P. *AI in Foreign Language Teaching*. М.: KDU, Universitetskaja kniga, 2022. (In Russian)
- Avramenko A. P., Tarasov A. A. *Artificial Intelligence Speech Recognition Technologies for the*
- Bates A. W. (*Tony*). *Teaching in a Digital Age*. Pressbooks. 2022. URL: <https://pressbooks.pub/teachinginadigitalagev3m/> (accessed: 17.05.2023)

- Development of Speaking Skills within the Unified State Exam Preparation. *Inostr. iazyki v shkole*, 2023, no. 3, pp. 60–67. (In Russian)
- Feldstein M. How you will never be able to trust generative AI (and why that's OK). *e-literate*, 2023, Nov. 11. Available at: <https://eliterate.us/how-you-will-never-be-able-to-trust-generative-ai-and-why-thats-ok/> (accessed: 7.10.2023).
- Kharlamenko I. V. Chatbots in Language Teaching. *Inostr. iazyki v shkole*, 2023, no. 3, pp. 55–59. (In Russian)
- Kogan M. S. On the possibilities to use Chat GPT in teaching foreign languages. *Inostr. iazyki v shkole*, 2023, no. 3, pp. 31–38. (In Russian)
- Kopylovskaya M. Y. Applying Specific Digital Tools in Developing English-language Phonetic Competence among Sinophones in Teaching Speaking. *Magia INNO: linguistica i lingvodidaktika v menyayuschemca mire koordinat*, 2021, pp. 463–468. (In Russian)
- Kopylovskaya M. Y., Dobrova T. Y. “Virtual reality” as Linguodidactic Technology of immersion in the intercultural professional discourse. *Information-communication technologies in linguisticsm linguodidactics and intercultural communication*, 2016, pp. 307–316.
- Lebedeva N. A. Open educational resources in the training of the aviation university students. *Novoe v obuchenii professional'nomu angliiskomu iazyku: tsifrovaia kul'tura i tsifrovoe obrazovanie: kollektivnaia monografiia*. Ed. by M. Yu. Kopylovskoj. M.: Flinta, 2021, pp. 174–182.
- Mayfield E. Six ways the edX Announcement Gets Automated Essay Grading Wrong. *e-Literate*, 2013. April 8. Available at: <https://eliterate.us/si-ways-the-edx-announcement-gets-automated-essay-grading-wrong/> (accessed: 17.05.2023).
- Singer N. New A.I. Chatbot Tutors Could Upend Student Learning. *New York Times*. June 8, 2023. Available at: <https://www.nytimes.com/2023/06/08/business/khan-ai-gpt-tutoring-bot.html?auth=login-google1tap&login=google1ta> (accessed: 24.04.2023).
- Sivan V. *Top 20 ChatGPT prompts that every prompt engineer should know*. Available at: <https://medium.com/p/937b0ea5472> (accessed: 27.05.2023).

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Гаврилова,

канд. пед. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

В статье рассматривается возможность применения современных компьютерных технологий при обучении устной монологической и диалогической речи на английском языке. Дается характеристика говорения, как продуктивного вида речевой деятельности, определяются основные трудности его освоения и значение в рамках компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Описываются компьютерные технологии, их особенности и возможности для использования в педагогическом процессе. Приводятся примеры применения электронных ресурсов для развития навыков монологической и диалогической речи.

Ключевые слова: компетентностный подход в обучении, монологическая и диалогическая речь, трудности в обучении говорению на английском языке, компьютерные технологии.

COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE

A. V. Gavrilova

The article deals with the possibility of using modern computer technologies in teaching oral monologue and dialogical speech in a foreign language to students of a non-linguistic university. The characteristics of these types of productive activities are given and the main difficulties in their development are determined and their significance is determined within the framework of the competency-based approach to teaching foreign languages. Computer technologies, their features and possibilities for use in the pedagogical process are described. Examples of the use of electronic resources for developing monologue and dialogic speech skills are given.

Keywords: competency-based approach to teaching, monologue and dialogic speech, difficulties in teaching speaking a foreign language, computer technology.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Речевая деятельность и говорение, как ее составляющая, являются наиболее сложными аспектами для освоения. Цель обучения говорению — развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях [Гальскова, 2006].

Для успешного достижения этой цели, необходимо определить параметры говорения, к ним относятся: мотив — потребность или

необходимость высказаться; цель и функции — характер воздействия на партнера, способ самовыражения; речевой продукт — типы диалогов, монологических высказываний; структура — действия и операции; механизмы — осмысление, предвосхищение, комбинирование; средства — языковой и речевой материал; предмет — своя или чужая мысль; условия — речевые ситуации; наличие или отсутствие опор. Монологическое высказывание — это форма речи, характеризующаяся развернутостью, автономностью, наличием цели и особым языковым оформлением. Характерной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, эллиптичность, спонтанность, эмоциональность и экспрессивность

При формировании навыков говорения у учащихся, особенно на начальном и среднем этапах обучения, возникает целый ряд трудностей: ученики стесняются говорить на ИЯ, боятся сделать ошибки; не понимают речь друг друга в диалоге; неправильно произносят слова; учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, у них нет достаточной информации по данному вопросу; учащиеся не понимают речевую задачу.

Положения гуманизации образования подталкивают преподавателей к поискам новых, инновационных форм обучения, для устранения возможных сложностей в обучении иностранным языкам [Гаврилова, 2006]. Современные компьютерные технологии призваны помочь преподавателям и учащимся преодолеть указанные трудности при обучении говорению. Так, Е.А. Брашован считает, что потребность современной методики в эффективном обучении иностранному языку привела к разработке интенсивных методов, а развитие ТСО к внедрению в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютеров, дистанционного обучения [Брашован, 2015].

Использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка. Кроме того, компьютерные технологии создают комфортные условия учебного процесса, повышают информационную культуру учащихся, формируют языковую и социокультурную компетенции, способствуют росту мотивации к изучению иностранного языка.

При использовании компьютерных технологий, вербальную коммуникативную деятельность следует рассматривать в трех аспектах:

1. Во-первых, как общение учащихся в режиме реального времени посредством использования социальных сетей, в качестве диалога в письменной форме между партнерами по коммуникации.

2. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие студента с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, то есть как человеко-машинный диалог.

3. В-третьих, как общение учащихся в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве средства воссоздания ситуации общения [Петрова, 2005].

Н. В. Нестерова отмечает, что активное применение компьютерных технологий на уроке английского языка уместно и целесообразно. При обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на английском языке в микрофон [Нестерова, 2005]. В этом случае компьютер является инструментом контроля для преподавателя и формирования и совершенствования самоконтроля для ученика.

Кроме этого, использование компьютерных программ может быть использовано:

1. для совершенствования монологических и диалогических высказываний на основе проблемного обсуждения интернет-материалов;

2. пополнения словарного запаса, как активного, так и пассивного;

3. для ознакомления с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенно речевое поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка [Потапова, 2004].

Оптимальным инструментом при обучении говорению, как для преподавателя, так и для учащихся, является создание Power Point презентаций. Применение презентаций на занятиях позволяет преподавателю ввести новый лексический, страноведческий, культурологический материал в более интересной форме, реализуется принцип наглядности, что способствует эффективному усвоению информации [Там же]. Самостоятельная творческая работа учащихся по созданию компьютерных презентаций способствует расширению запаса активной лексики, тренирует монологическую речь в процессе презентации и диалогическую на этапе обсуждения при ответах на возникающие вопросы.

Основными компьютерными программами для дистанционной работы с учениками являются Zoom, Skype, Viber, WhatsApp. Помимо использования видеосвязи, при дистанционном обучении также можно задействовать ресурсы и сайты для развития навыков разговорной речи посредством мессенджеров и социальных сетей [Puspita, 2019].

Полагается, что одним из самых эффективных методов развития навыков говорения является использование Интернет-ресурсов.

При проведении занятий и в качестве домашнего задания, рекомендуется обращаться к мобильным приложениям. Учащиеся могут подписываться на страницы блогеров, размещающих контент, связанный с изучением ИЯ. Блогеры-преподаватели ИЯ также размещают на своих страницах мини-уроки, направленные на изучение разных аспектов языка. Такого рода видеоролики очень удобны для ежедневного просмотра. Они, как правило, содержат только необходимую информацию, касающуюся определенного аспекта, легко воспринимаются. Аутентичные страницы носителей языка могут быть посвящены различным темам: путешествиям, политике, развлекательным шоу, спорту, музыке, кино, литературе и т. д.

Обсуждение аутентичных материалов способствует развитию умения высказывать собственное мнение на различные темы, а также выражать согласие или несогласие с собеседником, приводя доводы и аргументируя свою точку зрения.

Существует огромное количество различных компьютерных программ, Интернет-ресурсов и приложений для мобильных устройств. Наиболее часто применяются следующие:

1. Вопросно-ответный диалог. Суть работы обучаемого заключается в том, чтобы дать прямые ответы на вопросы компьютера, используя в качестве основы и схемы языковой материал, содержащийся в вопросе.

2. Диалог с выборочным ответом. Для ответа компьютеру обучаемый выбирает один из ряда предлагаемых вариантов.

3. Диалог со свободно конструируемым ответом.

Компьютерные обучающие программы разработаны для развития компонентов навыка говорения на иностранном языке:

1. Отработка произношения. Многие компьютерные программы позволяют работать с микрофоном, примером такой программы является “Professor Higgins”.

2. Обучение диалогической речи.

К.Прэмила приводит пример работы с диалогами компьютерной программы “Triple play plus in English”. I — этап — знакомство с диалогом. II — этап — разучивание диалога. III — этап — инсценирование диалога и составление своего диалога, с использованием лексики данной программы и проявляя свою фантазию [Pramila, 2019].

Приведем примеры некоторых учебных компьютерных программ: “English discoveries” — это интерактивная мультимедийная обучающая программа английского языка. 75% — традиционные занятия, 25% — занятия в компьютерном классе. Программа представляет собой серию из двенадцати компакт-дисков для изучения английского языка, разделенную на пять основных уровней.

Программа “*English Course*” подходит для индивидуальных занятий для обучения основам разговорного английского.

“*Oxford Platinum*” и «*Английский. Путь к совершенству*» — ресурсы, содержащие интересные ролевые игры, фильмы и тексты.

“*Bridge to English*” — компьютерная программа, разработанная в Великобритании. Соответствует программным требованиям средней школы, помогает развивать умения и навыки учащихся по всем четырём речевым аспектам.

Macmillan English Dictionary и *Macmillan Essential Dictionary* — эти компьютерные версии словарей дают возможность прослушивать правильное произношение слова, и совершенствовать свои фонетические навыки.

Для развития монологической и диалогической речи можно также использовать следующие ресурсы:

inSpeak — сайт, на котором можно практиковать разговорную речь посредством общения с виртуальными персонажами. Данный ресурс рассчитан на уровень elementary — intermediate.

Ello.org — этот сайт рассчитан на уровни от Beginner до Advanced. На нем обучающиеся могут изучать английский язык посредством аудио и видеоматериала, а также интерактивных заданий на освоение лексики.

Hello Talk и Shared talk — приложения для мобильного телефона, представляющие собой мессенджеры для общения с носителями языка и развития навыков письменной и разговорной речи.

Для развития монологической и диалогической речи, необходимо также уделять достаточное внимание аудированию. Помимо подкастов, аудиокниг и песен на иностранном языке, рекомендуется просматривать видео, сериалы и фильмы (с субтитрами или без) [Северова, 2006].

<http://www.homeenglish.ru/> — данный ресурс содержит онлайн уроки для начинающих по разным темам, различные разделы грамматики английского языка.

Ресурсы, которые можно использовать:

YouTube каналы:

EnglishClass101, Rachel’s English, LinguaMarina, Twominute English, Duncaninchina, BBC Learning English, Learn English with Let’s Talk, Engvid.

Также сайты с интерактивными заданиями и фильмами на английском языке с субтитрами:

Learn English, Puzzle English, Situational-english.com, English attack, Ororo.tv, Film-english, LeLang.ru, TEDTalks.ru.

Еще одна из форм сетевой работы все больше набирающая популярность — блоги. Блог — эта страничка сайта, в котором инфор-

мация располагается в хронологической последовательности. Блог может обновляться с разной периодичностью: несколько или один раз в день/ еженедельно/ежемесячно. В блоге можно также разместить фотографии, аудио, видео, ссылки на другие сайты, Интернет статьи, и т. п.

Пример сайта для создания блога <http://www.blogger.com/home?pli=1&pli=1>.

Среди блогов выделяют особый тип — аудио блоги, или так называемые глоги. Это те же сетевые дневники, только с аудиофайлами, которые можно слушать онлайн или скачать на электронный носитель. Такие аутентичные аудиофайлы способствуют развитию навыков аудирования и говорения [Косачева, Косачева, 2006]. Пример глога: <http://srex7e8.edu.glogster.com/glog-652/>.

Существуют также различные типы глогов:

1. аутентичные файлы с записью носителей языка <http://www.podcastsinenglish.com/>

2. глоги, созданные преподавателями для своих учащихся, и др.

Приведенные примеры разнообразных интернет технологий и ресурсов позволяют сделать вывод, что работа с компьютером и интернет ресурсами должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности учеников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучению языка. Методически правильно организованная работа учащихся с компьютерными программами может способствовать росту их познавательного и коммуникативного интереса, снятию психологического барьера перед высказыванием на иностранном языке, формированию и совершенствованию продуктивного навыка говорения как в монологических, так и в диалогических высказываниях.

Литература

- Брашован Е. А.* Teaching speaking as one of the main language skills // Направления модернизации современного инновационного общества: экономика, социология, философия, политика, право. Материалы Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2015. С. 69–71.
- Гаврилова А. В.* Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: на материале английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2006.

- Косачева И., Косачева Ю. Использование аутентичных видеокурсов в обучении английскому языку // *English*. № 3, 2006. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2006.
- Нестерова Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку // *Иностранные языки в школе*. № 8, 2005. С. 22–25.
- Петрова Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка — потребность времени // *Иностранные языки в школе*. № 5, 2005. С. 57–60.
- Потапова Р. К. Новые информационные технологии и филология. СПб., 2004.
- Северова Н. Ю. Электронные учебные пособия как средство реализации разноуровневого подхода и индивидуализации обучения иностранным языкам // *English*. № 4, 2006. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2006. С. 33–34.
- Pramila K., Thomas J. Impact of blended learning on the speaking skills of English as a foreign language (EFL) learners at Sohar University // *Journal of Human Ecology*. 2019. Vol. 65, no. 1-3. P. 26–40.
- Puspita M. Implementing computers assisted language learning for speaking class // *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*. 2019; 7(1):47–55. <https://doi.org/10.21274/lis.2015.7.1.47-55>

References

- Brashovan E. A. Teaching speaking as one of the main language skills. *Directions of modernization of a modern innovative society: economics, sociology, philosophy, politics, law. Materials of the International Scientific and Practical Conference: in 3 parts*, 2015, pp. 69–71.
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology*. 3rd ed., revised. М.: Academia, 2006.
- Gavrilova A. V. *Teaching listening to foreign language speech in a non-linguistic university: based on the material of the English language*. Thesis of PhD. St. Petersburg, 2016.
- Kosacheva I., Kosacheva Y. Using authentic video courses in teaching English. *English*, no. 3, 2006. М.: Publishing house “First of September”, 2006.
- Nesterova N. V. Information technologies in teaching English. *Foreign Languages at School*, no. 8, 2005, pp. 22–25.
- Petrova L. P. The use of computers in foreign language lessons is a time requirement. *Foreign Languages at School*, no. 5, 2005, pp. 57–60.
- Potapova R. K. *New information technologies and philology*. St. Petersburg, 2004.
- Pramila K., Thomas J. Impact of blended learning on the speaking skills of English as a foreign language (EFL) learners at Sohar University. *Journal of Human Ecology*, 2019, vol. 65, no. 1-3, pp. 26–40.
- Puspita M. Implementing computers assisted language learning for speaking class. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 2019, no. 7 (1), pp. 47–55. <https://doi.org/10.21274/lis.2015.7.1.47-55>
- Severova N. Yu. Electronic teaching aids as a means of implementing a multi-level and individual approach in teaching foreign languages. *English*, no. 4, 2006. М.: Publishing house “First of September”, 2006, pp. 33–34.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОМУ НАВЫКУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М. Д. Крупнова,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Ю. В. Лавицкая,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Данная статья рассматривает дидактический потенциал использования искусственного интеллекта при обучении грамматическим навыкам на уроке иностранного языка. В статье рассматривается развитие и уровень возможностей современных ресурсов искусственного интеллекта, виды грамматических навыков и этапы их формирования, а также приводятся примеры конкретных заданий, разработанных с помощью искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика обучения иностранным языкам, грамматический навык речи.

DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR SKILLS

M. D. Krupnova, Yu. V. Lavitskaya

This article examines the didactic potential of using artificial intelligence (AI) in developing grammar skills in a foreign language classroom. The article discusses the development and capabilities of modern artificial intelligence resources, presents the main types of grammar skills and stages of their formation as well as examples of specific tasks developed with the use of AI.

Keywords: artificial intelligence, foreign language teaching methodology, grammar skills.

Грамматика — одна из важнейших составляющих языка. Она неотрывна от речи, без грамматики невозможно овладение какой-либо формой речевой деятельности. Она является материальной основой всех видов речевой деятельности и ей принадлежит организующая роль [Рогова, 1991, с. 74]. Цель обучения грамматической стороне речи состоит в формировании иноязычных грамматических навыков.

При обучении грамматическому навыку используются различные методы и приемы. На современном этапе развития технологий преподавателю доступны различные ресурсы, способные оптимизировать образовательный процесс. В последние годы в мире активно

развиваются системы искусственного интеллекта (ИИ) и в обучении иностранным языкам. Однако его потенциал в формировании и развитии грамматических навыков еще недостаточно раскрыт. Преимущества ИИ в обучении грамматическому навыку стали наиболее очевидны с созданием бесплатных ресурсов, доступных всем пользователям. Обучение с помощью ИИ позволяет сформировать у учащихся навык правильного употребления грамматических форм в речи с помощью различных упражнений, а также интерактивных способов объяснения правил.

Данная статья рассматривает грамматический навык как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [Азимов, Щукин с. 62]. Существует два подхода формирования грамматических навыков: имплицитный и эксплицитный.

Имплицитный подход подразумевает подачу грамматического материала без объяснения правил. Он широко используется на начальном этапе обучения детей и взрослых и не так актуален для обучения школьников на старшей системе обучения.

Эксплицитный подход подразумевает подачу грамматического материала с подробным объяснением правил. Данный подход включает в себя два метода — дедуктивный и индуктивный [Соловова, 2005, с. 111].

Дедуктивный метод придерживается правила «от общего к частному» и «от правила — к действию». Это означает, что вначале ученики знакомятся с правилом определенного грамматического явления, затем ищут данное явление в предложенных текстах или предложениях, выполняют подстановочные упражнения по образцу, далее происходит переход к трансформационным и переводным упражнениям на изучаемое правило.

Индуктивный метод придерживается правила «от единичного к общему». При использовании этого метода учащиеся сами должны оформить грамматическое правило, осмыслить грамматическое явление, а также определить закономерности его использования в языке. Далее следует выполнение учащимися постановочных упражнений, трансформационных, а также переводных.

На современном этапе российской системы образования данные методы и подходы очень редко используются сами по себе. Наиболее распространённым является дифференцированный подход, который построен на основных положениях двух традиционных подходов.

С. Ф. Шатилов выделяет следующие этапы формирования грамматических навыков:

1) Ориентировочно-подготовительный этап. Основная задача данного этапа — представить учащимся грамматические явления и семантизировать их. Преподавателю следует представить ранее не изученные структуры в речевом образце (контексте).

2) Стереопитизирующе-ситуативный этап. Основная задача данного этапа — развить у учащихся способность автоматизировано и верно использовать грамматические явления в ряде тождественных аналогичных ситуациях. На этом этапе широко применяются имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные типы упражнений.

3) Варьирующе-ситуативный этап. Основная задача данного этапа — полное овладение грамматическими навыками как результат тренировки речевых упражнений. Автоматизация навыка формирует его гибкость и способность к переносу. На данном этапе используются различные коммуникативные ситуации, а навык работает в составе речевого умения. Широко используемые упражнения: составление монологов, диалогов, эссе [Шатилов, 1986, с. 29–30].

Для разработки упражнений для каждого этапа преподаватель иностранного языка может использовать различные ресурсы или пользоваться готовыми материалами. Однако различные ресурсы ИИ могут не только индивидуализировать образовательный процесс (за счет возможностей разработки упражнений для конкретного ученика), но и сэкономить время при создании заданий. Рассмотрим, на каком этапе развития сейчас находятся нейросети и какие возможности предлагают пользователям сегодня.

На современном этапе ИИ достиг следующих достижений:

1) Машины обладают способностью решать визуальные задачи эффективнее человека. Так, при лечении раковых заболеваний компьютер IBM Watson работает с точностью 90 %, что является на 40 % точнее диагностики, проводимой человеком.

2) Достигнуты определённые успехи в самообучении машины. На современном этапе компьютер может учиться на изменениях, которые в нем происходят. Это позволяет ему каждый раз решать определённую задачу лучше и лучше [Утегенов, 2022].

Среди современных ресурсов, в основе которых лежит ИИ, есть множество эффективных для обучения грамматическому навыку. Рассмотрим ресурсы, способные генерировать текст. С их помощью становится возможным создавать текстовые упражнения на отработку того или иного грамматического материала, художественные тексты с большим количеством необходимого грамматического материала, текстовые объяснения правил и их иллюстрации с помощью примеров и многое другое.

Ai.ls. Ресурс создан компанией OpenAI, которая была основана в 2015 году. Она является исследовательской лабораторией, специализирующейся в области искусственного интеллекта. Данная платформа основана на Chat GPT3.5. Главная страница представляет собой окно чата, куда необходимо ввести запрос, список чатов, а также информацию о версии, которую использует пользователь.

Рассмотрим базовые функции подробнее:

1) Ответы на вопросы: ресурс может дать ответы на широкий круг вопросов, а также предоставить информацию на различные темы.

2) Генерация текста: ресурс способен генерировать тексты различных стилей, размеров и направленностей. Также, в рамках одного и того чата он сохраняет информацию из предыдущих запросов, что улучшает его результат в создании текста. Так, делая свой запрос более подробным, можно получить текст, идеально подходящий под нужды пользователя.

3) Обучение: ресурс может помочь изучать новое, объяснять концепции, формулы, правила и многое другое.

4) Творчество: ресурс можно использовать для написания стихов, музыки, а также для вдохновения и идей для творчества.

5) Работа с данными: ресурс способен выполнять анализ данных, создавать статистику и многое другое.

6) Развлечения: ресурс отлично подходит для текстовых игр, загадывания загадок, шуток и многого другого.

При обучении грамматике можно использовать изображения для семантизации тех или иных грамматических явлений. Для генерации изображений существует ресурс "*Kandinsky 2.1*". С его помощью можно создавать изображения по текстовому запросу. Это бесплатный проект от компании "Сбер", предоставляющий возможность пользователям создавать изображения на основе текстовых описаний с применением нейросетей.

Бесплатный ресурс *AI Comic Factory* позволяет подбирать к текстам картинки и создавать короткие комиксы на различные темы. Также у пользователя есть возможность изменить стиль изображений, добавить к ним подписи, выбрать их расположение из возможных шаблонов и размер.

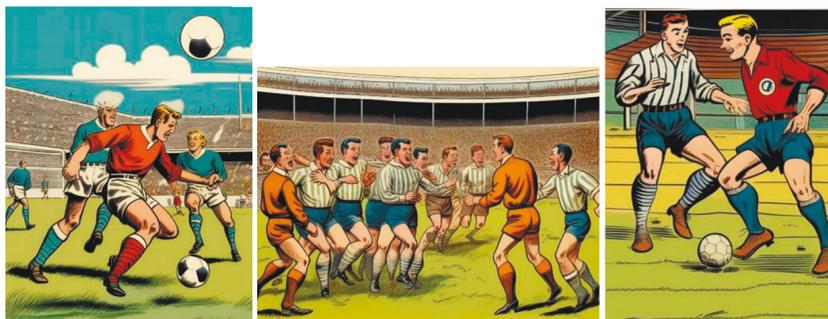
Рассмотрим возможные способы использования данных ресурсов для развития грамматических навыков по теме Past Perfect Tense. Тема фрагмента урока — Спорт. К целям данного фрагмента относятся развитие и закрепление грамматического навыка, отработка пройденной грамматической структуры в упражнениях, а также ее вывод в речь. Уровень учащихся — В1.

Упражнения были разработаны по этапам формирования грамматических навыков С. Ф. Шатилова:

Упражнение 1

Текст данного упражнения был создан с помощью ресурса *Ai.ls*. Нейросети был задан запрос: «Generate a brief narrative about an underdog soccer team that struggled throughout the season but managed to make a remarkable comeback in the championship game. Use Past Perfect Tense and lexical units according to B1 level of English».

В качестве визуальной опоры учащимся предоставляется фрагмент комикса, созданный с помощью ресурса AI Comic Factory. Был использован следующий запрос: «Soccer team that struggled throughout the season but managed to make a remarkable comeback in the championship game».



Read the comic story below and highlight the Past Perfect Tense:

Before the big final game, the team had endured a difficult season. They had faced many losses, team issues, and injuries, and not many fans were with them. But they kept trying to get better.

As the season went on, they started to win. They had beaten stronger teams, showing a big change.

In the final game, they faced not just a strong team, but also a heavy rain that made the field very muddy. Despite these problems, they managed to score a goal in the last minutes. Their victory made them famous!

Упражнение 2

Данное упражнение было создано с помощью ресурса *Ai.ls*. Нейросети был задан запрос: «Make an exercise for B1 students of English. Topic — Sport. Type of exercise — choose the best option». Нейросети также был представлен текст из упражнения 1, задание сделано на его основе.

Choose the best option:

- 1) When the last game (started / had started), they (had already shown / already showed) they could play well.
- 2) Correct Form: started, had already shown
- 3) They (practiced / had practiced) a lot and (got / had got) good before the big games (started / had started).
- 4) Correct Form: had practiced, had got, started
- 5) By the time the referee blew the final whistle, the team (played / had played) their best game and (won / had won).
- 6) Correct Form: had played, had won
- 7) After the match, the coach was proud that his players (showed / had shown) great skill and (overcame / had overcome) many challenges.
Correct Form: had shown, had overcome

Упражнение 3

Данное упражнение было создано с помощью ресурса *Ai.la*. Нейросети был дан запрос: «Make an exercise for B1 students of English. Topic — Sport. Type of exercise — fill in the gaps». Нейросети также был представлен текст из упражнения 1, задание сделано на его основе.

Fill in the gaps with the appropriate form of the verb in past perfect tense or past simple (had + past participle) in the following sentences about sports.

1. By the time the team _____ (reach) the finals, they _____ (overcome) many stronger opponents.
2. By the time the player _____ (kick) the ball into the net, he _____ (get past) many players from the other team.

Answers:

1. reached, had overcome
2. kicked, had gotten past

Упражнение 4

В качестве визуальной опоры учащимся предоставляются изображения, созданные ресурсом «Kandinsky 2.1». Запросы: «Команда тренируется играть в футбол, футбольный матч, спортсмен забивает гол, кубок крупным планом в руке победителя».

You're given a set of pictures. Put them in order to make your own story. Remember to use Past Perfect tense.

Sample answer:

The team had practiced hard before the final game. On the game day, they played very well. The field was wet, and it was hard to play, but they had not given up. They had scored the last goal, and that made them the

champions. They were very happy to lift the trophy. They had proved that they were the best.

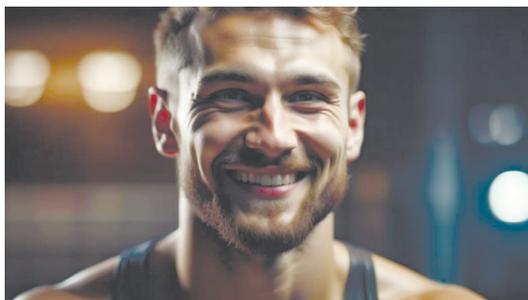


Упражнение 5

Данное упражнение было создано с помощью ресурса Ai.is. Нейросети был дан запрос: «Make a task in which students act as one personality of a sportsman and give an interview, use Past Perfect. Level — B1»

Discussion and group work

Let's create a unique athlete with a backstory and personality. After creating a detailed description (think about appearance, type of sport, age, professional experience), we'll visualize them with AI. Then, we'll role-play an interview with our athlete character (each of you will play the role of a sportsman). Don't forget to use Past Perfect.



(Sample picture)

Set of questions:

1. Can you tell us about a big challenge you had encountered when you started and how you overcame it?
2. How had your preparation for competitions changed since you first started in sports?
3. What advice would you give to new young athletes based on what you had learned when you were starting out?
4. Before you became used to it, how had you managed the stress and high expectations in important games?
5. How had you developed your technique and skills when you first started, and what had been the key to your improvement?

Преимущества использования упражнений, созданных с помощью искусственного интеллекта, включают в себя:

1. Повышение мотивации у учащихся.

Задания, созданные с помощью искусственного интеллекта, отличаются красочностью. Упражнения можно создать на любую интересующую учащихся тему. Так, в примерах, представленных выше, была выбрана тема «Спорт». Такие упражнения повышают мотивацию у учащихся, что способствует быстрому совершенствованию языковых навыков.

2. Возможность создать дополнительные упражнения «здесь и сейчас».

Искусственный интеллект позволяет максимально быстро создать текстовый или визуальный контент. Так, в задании № 5 (представлено выше) учащимся предлагается придумать описание спортсмена. Преподавателю всего лишь необходимо грамотно составить запрос для нейросети и уже через несколько секунд изображение будет готово. Такие упражнения помогают учащимся визуализировать персонажа и вовлекает их в учебный процесс.

3. Широкий сектор возможностей, которые открывает искусственный интеллект.

Нейросети позволяют создавать текстовый контент, изображения, аудио, видео материалы и многое другое. С их помощью можно создавать упражнения для тренировок любого вида речевой деятельности.

Таким образом, применение искусственного интеллекта при обучении грамматическому навыку делает образовательный процесс интересным и гибким. Нейросети способны создавать практически любой тип образовательного контента. Также следует отметить, что искусственный интеллект освобождает время преподавателя при

подготовке к урокам. Создание упражнений занимает минимум времени, их можно с легкостью адаптировать под учащихся, их интересы и уровень подготовки.

Литература

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999.
- Кандинский. Промо-страница Кандинского. URL: <https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/> (дата обращения: 11.11.2023).
- Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2005.
- Утегенов Н. Б. Искусственный интеллект на сегодняшний день // *Universum: технические науки*. 2022. № 7-1 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-na-segodnyashniy-den> (дата обращения: 02.09.2023).
- Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
- AI Comic Factory. URL: <https://aicomicfactory.com/> (дата обращения: 11.11.2023).
- AI.LS. Элегантный пользовательский интерфейс для ChatGPT. URL: <https://ai.ls/?chat=1> (дата обращения: 11.11.2023).

References

- AI Comic Factory. URL: <https://aicomicfactory.com/> (accessed: 11.11.2023).
- AI.LS. An Elegant UI for ChatGPT. Available at: <https://ai.ls/?chat=1> (accessed: 11.11.2023).
- Azimov E. G., Shchukin A. N. *Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Language Teaching)*. St. Petersburg: Zlatoust, 1999. (In Russian)
- Kandinsky. Kandinsky Promo. Available at: <https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/> (accessed: 11.11.2023).
- Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. *Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School*. M.: Prosveshchenie, 1991. (In Russian)
- Shatilov S. F. *Methods of Teaching German in Secondary School*. M.: Prosveshchenie, 1986. (In Russian)
- Solovova E. N. *Methodology of Teaching Foreign Languages*. M.: Prosveshchenie, 2005. (In Russian)
- Utegenov N. B. Artificial Intelligence Today. *Universum: Technical Sciences*, 2022, no. 7-1 (100). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-na-segodnyashniy-den> (accessed: 02.09.2023). (In Russian)

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

А. О. Попелова,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

М. Ю. Копыловская,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В данной статье рассматривается роль мобильного обучения в процессе образования. Особое внимание уделяется использованию мобильных приложений для изучения китайского языка. В статье анализируются такие мобильные приложения, как Chinese Skill, Hello Chinese, Skritter и Duolingo. На основе анализа приводятся достоинства и недостатки использования мобильных приложений как в учебном процессе в целом, так и для изучения китайского языка.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные приложения, китайский язык, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF MOBILE APPLICATIONS FOR LEARNING CHINESE LANGUAGE

A. O. Popelova, M. Yu. Kopylovskaya

The article is devoted to the role of mobile learning in the educational process with particular emphasis on the use of mobile applications for learning Chinese language. The results of the analysis of the mobile applications such as Chinese Skill, Hello Chinese, Skritter, and Duolingo are presented. The article describes the advantages and disadvantages of using mobile applications in the overall educational process and for learning the Chinese language.

Keywords: mobile learning, mobile applications, the Chinese language, information and communication technologies (ICT).

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс приводит к развитию новых образовательных методов. Мобильные технологии стимулировали развитие мобильного обучения, внедрение технологий дистанционного обучения в традиционный учебный процесс способствовало появлению гибкого обучения, а использование различных образовательных методик в традиционной учебной среде привело к формированию концепций «мультимодального обучения и микрообучения» [Титова, Авраменко, 2013, с. 10; Голицина, 2018, с. 20].

Определение «мобильный» отражает прежде всего два важных аспекта образовательного процесса: доступ к образовательным

ресурсам и формы взаимодействия в процессе обучения. Современный учащийся имеет возможность мгновенного доступа к учебным материалам и программам, образовательным ресурсам, выполнению заданий и взаимодействию с педагогом в любое время и в любом месте [Копыловская, 2015, р. 4; Копыловская, 2014, с. 174].

Это радикально меняет форму обучения, которая отличается от традиционной, и которая соответствовала идеалу образования на протяжении длительного периода существования дидактики и методики как отдельных наук. Новый подход подготавливает обучающихся к современным условиям жизни и профессиональной деятельности [Копыловская, 2018, с. 143-144].

И. Н. Голицина в своей статье «Мобильное обучение как информационная образовательная технология» пишет о том, что мобильное обучение «предполагает использование мобильных технологий либо самостоятельно, либо в сочетании с другими информационно-коммуникационными технологиями, для того, чтобы учиться в любое время и в любом месте» [Голицина, 2017, с. 39].

В настоящее время мобильные приложения играют ведущую роль в продвижении мобильного обучения. Особенно большим спросом пользуются приложения для изучения языков, что привлекает все больше обучающихся благодаря доступности недорогих или вовсе бесплатных приложений для изучения языка.

К преимуществам мобильных приложений в обучении можно отнести:

- понятный интерфейс пользователя (интуитивно понятный и удобный для пользователя интерфейс, который позволяет ученикам легко найти необходимые разделы и функции) [Климашина, 2020, с. 25];
- удобная библиотека образовательных материалов (учебники, упражнения, видеоуроки, аудиофайлы, грамматическое и лексические подборки, визуальные карты, индивидуальные словари и карточки для запоминания и прочие материалы, удобно структурированные для облегчения обучения);
- быстрый доступ к выбранному учеником материалу (позволяет быстро находить и получать доступ к выбранным материалам, будь то конкретные разделы учебника, задания или другие образовательные ресурсы) [Титова, Авраменко, 2013, с. 13];
- возможность просмотра информации в офлайн режиме (предоставляет возможность загружать образовательные материалы для последующего просмотра офлайн, что особенно полезно в условиях ограниченного интернет-доступа или для обучения в пути);

- возможность оценки знаний с помощью тестирования (предоставляет возможность проверять свои знания с помощью различных тестов, викторин, контрольных работ и других форм оценивания, способствуя более эффективной самопроверке и контролю усвоения материала);

- форма обратной связи (пользователь может оставить письмо или сообщение автору программы, попросить о помощи или персональной консультации по интересующим его вопросам) [Климашина, 2020, с. 25].

Также, в соответствии с анализом представленных приложений по китайскому языку, к достоинствам можно отнести положения о том, что мобильные приложения:

- 1) позволяют изучать китайский язык в любом месте и в любое время, что удобно для занятых людей. Это создает гибкую среду обучения, которая соответствует индивидуальному расписанию и потребностям учащегося;

- 2) предлагают интерактивные упражнения, игры и задания, которые делают процесс изучения китайского языка увлекательным. Это помогает удерживать внимание и мотивацию учащихся [Титова, 2012, с. 20–21];

- 3) предлагают широкий выбор учебных материалов, таких как аудио, видео, статьи, упражнения и многие другие, обеспечивая комплексный подход к обучению китайскому языку [Там же, с. 16];

- 4) используют технологии распознавание речи и письма для улучшения навыков произношения и письма на китайском языке.

Тем не менее, как и любая новая технология, внедренная в образование, у мобильных приложений есть недостатки. К ним относятся:

- 5) ограниченные возможности отображения информации из-за ограниченного размера экранов мобильных устройств [Там же, с. 21];

- 6) ограниченный ресурс памяти мобильных телефонов, планшетов или компьютеров;

- 7) изменения на рынке мобильных устройств могут привести к их быстрой устареваемости и отсутствию своевременных обновлений;

- 8) возможное снижение скорости работы при подключении большого количества пользователей к беспроводным сетям [Голицина, Половникова, 2011, с. 208].

Кроме вышеперечисленных, к недостаткам приложений для изучения иностранных языков, можно отнести:

- отсутствие индивидуализации и персонализации. Мобильные приложения, как правило, предназначены для широкого круга поль-

зователей и, следовательно, могут ориентироваться на стандартные методики обучения, вместо учета индивидуальных потребностей каждого человека;

- запрос личных данных пользователя. Многие мобильные приложения запрашивают личные данные, которые не имеют отношения к обучению, что часто становится причиной удаления приложений. Согласно статистике, 43 % пользователей удаляют приложения именно по этой причине после первоначальной загрузки [Балахонцева, 2022];

- наличие платной подписки. Некоторые приложения предоставляют доступ к дополнительным блокам, заданиям или последующим урокам только после оплаты, что может быть недоступно для пользователей с ограниченными финансовыми возможностями [Смирнова, 2022, с. 279];

- качество предлагаемого материала. Приложения не несут ответственность за отобранный языковой материал, особенно, если изначальный интерфейс приложения был разработан на английском языке, а затем переведен на другие языки для большего охвата потенциальных пользователей [Там же; Титова, 2012, с. 21].

Рассмотрим 4 самых популярных приложения для изучения китайского языка Chinese Skill, Hello Chinese, Duolingo и Sktitter и их основные характеристики.

Приложение Chinese Skill (<https://www.chineseskill.com/>) является популярным инструментом для изучения китайского языка. Оно предоставляет структурированный курс, включающий в себя основы грамматики, лексики, чтение, аудирование. Одним из ключевых преимуществ Chinese Skill является возможность изучения китайского языка в удобном темпе и в любое удобное время в режиме оффлайн, что особенно важно для занятых людей не имеющих постоянного доступа в Интернет. Тем не менее, Chinese Skill может иметь ограничения в плане разнообразия вариантов практики и углубленных языковых навыков, особенно на более продвинутых уровнях, отсутствует блок изучения фонетики и иероглифики китайского языка, а также есть ограничение по количеству уроков, если нет платной подписки. Кроме того, изначальное приложение было разработано на английском языке, поэтому при изучении уроков на русском, можно заметить незначительные ошибки, не влияющие на понимание заданий и изучение языка в целом.

Приложение для изучения китайского языка Hello Chinese (<https://www.hellochinese.cc/>) известно, как эффективный образовательный инструмент, предоставляющий структурированные уроки, охватывающие основы грамматики, лексики, чтения, письма

и аудирования. Hello Chinese привлекает пользователей своим простым и интуитивно понятным интерфейсом. Одними из ключевых преимуществ Hello Chinese является интерфейс на русском языке, а также акцент на реальных ситуациях общения, что помогает пользователям не только усвоить основы языка, но и применить их на практике. Тем не менее, в отличие от Chinese Skill, в Hello Chinese в офлайн режиме работают не все блоки и задания, а также приложение имеет ограничения в разнообразии упражнений и гибкости индивидуализированного обучения. Кроме того, отсутствует разделы по обучению фонетике и иероглифике китайского языка, а некоторые блоки открываются только после оплаты подписки.

Приложение Skritter (<https://skritter.com/>) представляет собой инновационный инструмент, ориентированный на практику письма китайских ключей и иероглифов. Пользователи могут отслеживать свой прогресс в усвоении новых знаков и упражнений, а также использовать персонализированные карточки для запоминания отдельных элементов, иероглифов или целых слов. Приложение также предоставляет аудиоподдержку для правильного произношения, что придает дополнительный практический опыт изучению языка. Одним из основных преимуществ Skritter является его фокус на обучение письменной части китайских иероглифов, что делает его отличным выбором для тех, кто хочет улучшить навыки письма и запоминания сложных знаков. Однако, так как приложение ориентировано на изучение иероглифики и лексики, в нем совершенно отсутствуют блоки для чтения, говорения и аудирования. Лексика сгруппирована в соответствии с лексическими темами, блоками HSK или самыми известными учебниками по изучению китайскому языку, тем не менее, доступ к ним возможен только после платной подписки.

Duolingo (<https://ru.duolingo.com/>) — это популярное приложение для изучения иностранных языков, в том числе и китайского, которое использует методику геймификации для мотивации пользователей. Приложение предлагает разнообразные виды упражнений, включая аудирование, чтение, письмо и имитацию реальных разговорных ситуаций, что способствует всестороннему развитию языковых навыков. Система искусственного интеллекта Duolingo позволяет настраивать уровень сложности и заданий в соответствии с индивидуальным прогрессом и уровнем знаний пользователей. Кроме того, приложения, в сравнении с приложениями, проанализированными выше, полностью бесплатное. Однако построение уроков не соответствует порядку изучения лексических единиц и грамматических структур стандартам HSK. Отобранный материал

для урока может быть слишком сложным на имеющемся уровне, из-за чего нарушается принцип доступности и посильности.

Таким образом, мобильные приложения для обучения китайскому языку предлагают удобство доступа и разнообразный мультимедийный контент, что положительно влияет на процесс усвоения материала. Тем не менее, они могут оказаться ограниченными в возможностях взаимодействия и функциональности по сравнению с альтернативами, такими как компьютерные версии программ. Кроме того, следует учитывать тот факт, что приложения для изучения языка не дают полноценного погружения в языковую среду и не могут заменить живое общение на китайском языке.

Литература

- Балахонцев В. И.* Преимущества и недостатки использования мобильных приложений при обучении иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 07 (72). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/preimushhestva-i-nedostatki-ispolzovaniya-mobilnykh-prilozhenij-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html> (дата обращения: 24.07.2022)
- Голицына И. Н.* Мобильное обучение как информационная образовательная технология // Школьные технологии. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-informatsionnaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (дата обращения: 15.06.2023).
- Голицына И. Н., Половникова Н. Л.* Возможности и перспективы мобильного образования // Образовательные технологии (г. Москва). 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-mobilnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.07.2023).
- Климашина Н. Н.* Мобильные приложения в процессе обучения // Вестник магистратуры. 2020. № 1-5 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-v-protse-ss-obucheniya> (дата обращения: 27.10.2023).
- Копыловская М. Ю.* Межкультурный digital native/digital immigrant конфликт в современном преподавании английского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2014. № 1. С. 167–177.
- Копыловская М. Ю.* Новые ценности языкового образования информационного общества // Ценности ЮНЕСКО как основа формирования кросс-культурного пространства: Сборник статей международной научной конференции, Кострома, 02–05 июля 2018 года. Кострома: Костромская государственная сельскохозяйственная академия, 2018. С. 142–148.
- Смирнова Н. С.* Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку // Художественное произведение в современной культуре: творчество — исполнительство — гуманитарное знание: сборник статей и материалов / ГБОУ ВО «ЮрГИИ им. П. И. Чайковского».

Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2022. С. 278–281.

Титова С. В., Авраменко А. П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sredstv-obucheniya-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-ot-kompyutera-k-smartfonu> (дата обращения: 08.11.2023).

Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-segodnya-strategii-i-perspektivy> (дата обращения: 11.11.2023).

Копыловская М. Ю. E-Learning In Russian Higher Education: Challenges And Responses // *The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 3–27.

References

Balakhontsev V. I. Advantages and disadvantages of using mobile applications when teaching a foreign language. *World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*, 2022, no. 07 (72). Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/preimushhestva-i-nedostatki-ispolzovaniya-mobilnykh-prilozhenij-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html> (accessed: 24.07.2022). (In Russian)

Golitsyna I. N. Mobile learning as an information educational technology. *School technologies*, 2017, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-informatsionnaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (accessed: 15.06.2023). (In Russian)

Golitsyna I. N., Polovnikova N. L. Opportunities and prospects of mobile education. *Educational technologies* (Moscow). 2011, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-mobilnogo-obrazovaniya> (accessed: 18.07.2023). (In Russian)

Klimashina N. N. Mobile applications in the learning process. *Magistracy Bulletin*, 2020, no. 1-5 (100). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-v-protseesse-obucheniya> (accessed: 27.10.2023). (In Russian)

Копыловская М. Ю. E-Learning In Russian Higher Education: Challenges And Responses. *The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 3–27.

Копыловская, М. Ю. Intercultural digital native/digital immigrant conflict in modern teaching of English. *Vestnik of St. Petersburg University. Series 9. Philology. Oriental studies. Journalism*, 2014, no. 1, pp. 167–177. (In Russian)

Копыловская М. Ю. New values of language education in the information society. *UNESCO values as the basis for the formation of a cross-cultural space: Collec-*

- tion of articles of the international scientific conference*, Kostroma, July 02–05, 2018. Kostroma: Kostroma State Agricultural Academy, 2018, pp. 142–148. (In Russian)
- Smirnova N. S. The use of mobile applications in teaching a foreign language. *Work of art in modern culture: creativity — performance — humanitarian knowledge: a collection of articles and materials. GBOU VO “South Ural State Institute of Art” named after. P.I. Tchaikovsky*. Chelyabinsk: South Ural State Institute of Arts named after P. I. Tchaikovsky, 2022, pp. 278–281. (In Russian)
- Titova S. V., Avramenko A. P. Evolution of teaching aids in teaching foreign languages: from computer to smartphone. *Vestnik of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, 2013, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sredstv-obucheniya-v-prepodavanii-in-ostrannyh-yazykov-ot-kompyutera-k-smartfonu> (accessed: 08.11.2023). (In Russian)
- Titova S. V. Mobile learning today: strategies and prospects. *Vestnik of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, 2012, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-segodnya-strategii-i-perspektivy> (accessed: 10.11.2023). (In Russian)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

И. С. Сорокина,

магистрант 1-го года обучения*, СПбГУ

Статья посвящена проблеме поиска наиболее эффективных способов запоминания лексического материала. Обосновывается значимость применения ментальных карт в процессе формирования лексических навыков. Раскрываются значения таких терминов, как «лексический навык», «рецептивный навык», «продуктивный навык», «ментальные карты». Даются рекомендации и описываются этапы по созданию ментальных карт. Особое внимание уделяется рассмотрению видов интеллект-карт. Перечисляются основные онлайн-сервисы для создания ментальных карт, которые можно применять при обучении лексике. Делается вывод о том, что использование ментальных карт способствует эффективному и долговременному запоминанию лексических единиц, развитию критического мышления и памяти.

Ключевые слова: лексический навык, рецептивный навык, продуктивный навык, ментальные карты, обучение.

DIDACTIC POTENTIAL OF MENTAL MAPS IN THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS

I. S. Sorokina

The article is devoted to the problem of finding the most effective ways to learn lexical material. The author substantiates the significance of mind-maps in the process of formation of lexical skills. The meanings of such terms as “lexical skill”, “receptive skill”, “productive skill”, “mind-maps” are disclosed. Special attention is paid to the consideration of mind-maps types and stages of creation. The author lists the main online services for the creation of mind-maps that can be used in learning vocabulary. It is concluded that the use of mind-maps contributes to the effective and long-term memory of lexical units, the development of critical thinking and memory.

Keywords: lexical skill, receptive skill, productive skill, mind-maps, teaching.

Одной из актуальных задач в сфере преподавания иностранных языков является поиск наиболее эффективных методов и приемов обучения, позволяющих учащимся овладеть иностранным языком на высоком уровне, а также обеспечивающих развитие их индивидуальных особенностей. Изучение английского языка тесно связано с необходимостью запоминать огромное количество слов. Большинство преподавателей сталкиваются с проблемой результативности

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

усвоения лексических единиц школьниками, вследствие чего учащиеся испытывают трудности при общении на английском языке. Они не знают, что сказать и как правильно оформить высказывание в условиях существующей ситуации. В большинстве случаев это связано с недостатком активного словарного запаса. Поэтому поиск оптимальных приемов и средств обучения лексике необходим, так как она лежит в основе обучения всем видам речевой деятельности. Более того, обучение следует строить таким образом, чтобы процесс изучения способствовал развитию личности. Решить данные задачи можно путем использования ментальных карт, так как они способствуют развитию критического мышления, а также делают эффективным процесс запоминания новых лексических единиц. Однако, в практике обучения недостаточно реализуется их дидактический потенциал. Из этого следует, что проблема применения ментальных карт при формировании лексических навыков требует более детального изучения для практического применения в школьной среде.

Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции [Соловова, 2005, с.6]. Коммуникативная компетенция подразумевает усвоение учащимися знаний, навыков и умений, способствующих приобщению к культуре страны изучаемого языка, а также формированию умения использовать иностранный язык в ситуациях общения, межкультурного взаимопонимания. Одним из способов достижения данной компетенции является формирование языковых навыков, в том числе лексического навыка [Щеглова, 2011, с.106]. Важность формирования лексических навыков определяется тем, что от уровня владения иноязычной лексикой зависит овладение иностранным языком в целом. Поэтому рассмотрим лексическую сторону иноязычной речи, находящуюся в центре внимания в практической деятельности учителей.

Прежде всего, дадим определение понятию «лексический навык». Под лексическим навыком мы понимаем автоматизированный навык оперирования лексической единицей, который направлен на ее выбор и правильное сочетание с другими лексическими единицами в зависимости от ситуации, что является условием для осуществления речевой деятельности.

Необходимо отметить, что такие понятия, как «слово» и «лексическая единица» не являются синонимами. Слово – это минимальная единица языка, представляющая собой относительно самостоятельную смысловую единицу [Маслов, 2006, с.86]. Однако, под лексическими единицами принято понимать такие единицы языка, которые имеют самостоятельное значение (отдельные слова, устойчивые

словосочетания, клише и так далее) [Трубицина, 2021, с. 138]. Таким образом, любое слово можно назвать лексической единицей, но не всякая единица является словом.

Словарный запас языка разделяется на активный и пассивный. Активный включает в себя слова, которые учащиеся используют в устной и письменной речи. Он содержит наиболее важные единицы общения. Чем разнообразнее и богаче словарный запас ученика, тем легче ему пользоваться иностранным языком. К пассивному словарному запасу относится лексика, служащая для понимания устной и письменной информации. Также еще выделяют потенциальный словарный запас. К нему относятся лексические единицы, которые могут быть понятыми учащимися благодаря языковой догадке (путем конверсии, знания интернациональных слов, словообразования) [Там же, с. 139].

Проанализировав требования к владению лексикой иностранного языка, можно сделать вывод о трудности работы направленной на достижение главной цели обучения лексике – это формирование рецептивных и экспрессивных навыков. Под рецептивными навыками мы понимаем навыки распознавать лексические единицы, понимать значение слова, его структуру и употребление при аудировании и чтении. Под экспрессивными подразумеваются навыки интуитивно правильного словообразования, использования лексических единиц в продуктивных видах речевой деятельности при существующей ситуации и цели общения [Там же, с. 143].

Сформированность лексических навыков является важным элементом содержания обучения иностранным языкам, потому что выступает одним из условий успешного общения на изучаемом языке. Эффективность обучения может быть повышена путем использования ментальных карт. Они способствуют интенсификации учебного процесса, в том числе успешному запоминанию лексических единиц, так как они позволяют структурировать информацию. Ментальные карты выступают альтернативой традиционным способам обработки и передачи учебного материала (коротким записям, конспектам, схемам, таблицам и др.).

Для ментальных карт в научной литературе существует несколько названий: интеллект-карты, карты мышления, карты памяти, ассоциативные карты, карты разума и другие. На английском языке – *mind mapping*. Они выступают продуктивным средством для развития мыслительных операций и мышления учащихся. Ассоциативные карты были разработаны и предложены Т. Бьюзенем. Он отметил: «Техника создания интеллект-карт представляет собой революционный инструмент мышления, который при правильном

применении изменит вашу жизнь. Он поможет вам обрабатывать информацию, генерировать идеи, улучшить память, с пользой тратить свободное время и повысить эффективность работы» [Бьюзен, 2010, с. 2].

Ментальные карты подразумевают способ фиксации информации с помощью коротких записей, ассоциативных связей и иллюстраций. Другими словами, это технология представления информации в специальном графическом виде. При изучении лексики на английском языке в центр помещается главная идея (тема), от которой прорисовываются логические разветвления, ассоциативные цепочки, в которой присутствуют второстепенные сведения, понятия и объекты. Термины, которые отражают основную лексическую нагрузку по изучаемой теме, обычно дополняются цветными иллюстрациями (например, фотографиями, схемами). В целом, ментальная карта выглядит, как древовидная схема. На данный момент карты мыслей — это одна из самых популярных техник визуализации мышления.

При формировании лексических навыков можно использовать следующие виды ментальных карт:

1) мини-карты для наглядного представления лексических единиц. Их преимуществом является то, что они могут быть быстро созданы на уроке. К примеру, можно создать ментальную карту фразовых глаголов. В центр помещаем глагол-основу, от него расходятся предлоги, с которыми он употребляется, а под предлогом пишем новое значение, которое приобретает глагол, становясь фразовым;

2) словообразовательные ментальные карты. Лексические единицы эффективно группируются не только по семантическим признакам, но и по принципу словообразовательных гнезд;

3) тематические ментальные карты. Они служат для того, чтобы систематизировать знания по теме, собрать воедино всю лексику по одной теме, далее классифицировать ее, представить эти связи графически. Например, при создании ментальной карты по теме «одежда» в центре пишется тема, от нее прорисовываются ветви с различными стилями одежды или группами (зимняя, летняя одежда, обувь, аксессуары и так далее). Далее добавляются изображения предметов одежды;

4) карты-опоры для пересказа текста или устного высказывания с использованием определенной лексики. В центре располагается название текста/ основная идея. На лучах прописываются ключевые фразы. Между ними выстраивается последовательность при помощи стрелок и линий. Данная карта-опора способствует снятию языкового барьера, так как позволяет учащемуся понять, что и как он должен говорить [Тенякова, Сымова, 2023, с. 203–204].

Составление ментальных карт можно разделить на пять этапов:

1) на первом этапе создания обычно применяют «мозговой штурм». На листе записываются все идеи, мысли, ассоциации, которые связаны с ведущей проблемой;

2) далее переходят к рисованию ментальной карты. В центре листа рисуют главное понятие. От него на ветвях пишут основные понятия, которые связаны с главной темой. Далее от основных понятий прорисовываются ветви, на которых располагаются понятия, раскрывающие их смысл. Текст следует писать печатными буквами, чтобы он был читаем;

3) на последующем этапе ментальную карту следует отложить на некоторое время (рекомендуется от 2 часов до 2 дней). Это способствует закреплению информации в сознании;

4) на четвертом этапе интеллект-карте придается эмоциональная выразительность. Для ассоциации создаются яркие образы. Изображения (рисунки и символы) обязательны для главного и основных понятий. Они должны быть объемными и четкими;

5) далее происходит процесс повторного закрепления, когда имеющиеся образы сохраняются в долговременной памяти. Карту можно редактировать, дополнять разветвлениями, идеями и понятиями [Яковлева, 2019, с. 135-136].

При изучении и закреплении используются следующие способы работы с ментальными картами:

- карты мышления создаются преподавателем совместно с учащимися в классе;
- учащиеся индивидуально создают карты, в группе или паре;
- учащиеся индивидуально дома создают ментальные карты. Возможна групповая или парная формы работы в онлайн сервисе по созданию интеллект-карт;
- для контроля пройденной лексики эффективно составление карт учащимися на уроке или дома индивидуально [Тенякова, Сымова, 2023, с. 203-204].

Следует отметить, что в настоящее время можно создавать ментальные карты не только вручную, но и с помощью компьютерных программ и онлайн сервисов. Они делают процесс создания более быстрым, эффективным и интерактивным. К наиболее известным программам относятся: FreeMind, Explane, XMind, MindMeister, Glinkr, Text2MindMap, Cacao, Mindmo, iMindMap и другие. Большинство веб-сервисов предоставляют возможность совместной работы над ментальными картами в режиме реального времени. Это позволяет учащимся в парах и группах работать над заданием и впоследствии совместно выступить с результатом.

В процессе формирования лексических навыков ментальные карты имеют ряд преимуществ:

1) ментальные карты предоставляют возможность обработки большого количества учебного материала, в том числе лексических единиц, а также эффективно хранить его и впоследствии воспроизводить. Они обеспечивают экономию времени на обработку и запоминание новой информации;

2) структурирование данных позволяет лучше усвоить лексику;

3) формирование целостного представления об изучаемой теме/ проблеме, что позитивно влияет на глубину изучения лексических единиц;

4) развитие ассоциативной памяти, критического мышления и творческих способностей; [Минеева и др., 2022, с. 248].

5) возможность доработки, редактирования через некоторый промежуток времени. Это позволяет увидеть недостающую информацию и добавить новые идеи, расширяя семантические поля;

6) использование ментальных карт позволяет сконцентрировать на самой важной информации, опуская лишний второстепенный материал;

7) возможность построения высказывания благодаря опоре;

8) полезным свойством также является наглядность. Например, при закреплении пройденного материала визуализация ключевых понятий и обобщение их взаимосвязей облегчает понимание и запоминание материала;

9) способствуют генерации новых идей.

Приведем пример речевого упражнения (которое можно использовать на варьирующе-ситуативном этапе формирования лексических навыков) и готовой ментальной карты (см. рисунок). Учитель дает установку на создание ментальной карты по теме «Природа-nature». Сначала учащиеся в парах или группе обсуждают способы взаимодействия человека и природы, а после они вместе создают ментальную карту и презентуют устно классу.

Таким образом, использование ментальных карт способствует формированию активного словарного запаса учащихся, развитию их коммуникативной компетенции, критического мышления, памяти и внимания, а также делает процесс обучения и преподавания более интересным, приятным и плодотворным. Они позволяют запоминать новые слова и вспоминать изученные. Использование интеллект-карт при изучении лексики иностранного языка дает хорошие результаты благодаря тому, что информация, которая структурирована, упорядочена и ассоциируется с известными образами,

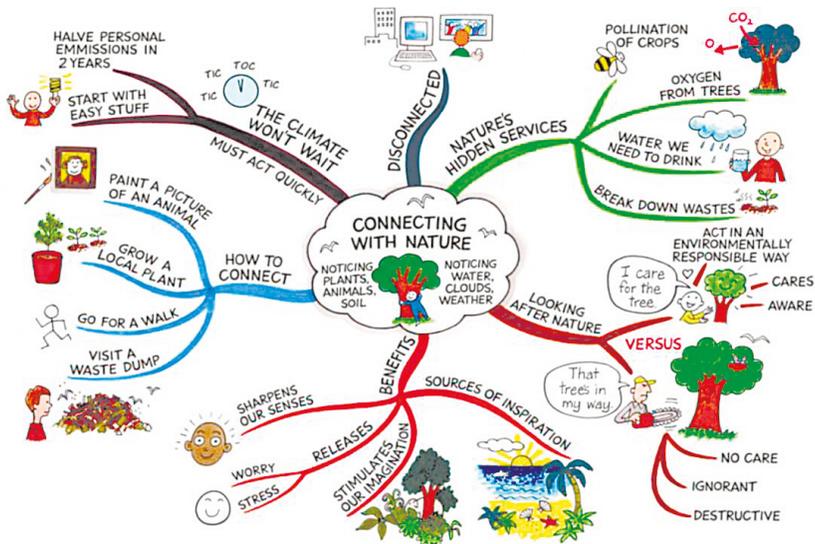


Рис. 1. Пример ментальной карты по теме «Природа-nature»

легче воспринимается и запоминается, чем информация, представленная в виде текста, таблицы или другим способом.

Литература

- Бьюзен Т. Интеллект-карты: практическое руководство. Минск: Попурри, 2010.
- Маслов Ю. С. Введение в языкознание: учебник для филологических специальностей вузов, 2-е изд. М: Высшая школа, 1987.
- Минева О. А., Борщевская Ю. М., Казначеев Д. А. Ментальные карты в развитии лексической компетенции студентов бакалавриата неязыковых профилей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 247–250.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей, 3-е изд. М: Просвещение, 2005.
- Тенякова Е. А., Сымова Ю. А. Использование ментальных карт при обучении лексике на занятиях по английскому языку // Сборник материалов международной конференции. «Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике». Чебоксары: Изд-во Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 202–204.
- Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата: (академический курс). М: Издательство Юрайт, 2021.

Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. С. 105–107.

Яковлева С. С. Использование ментальных карт в обучении студентов ВУЗА // Научное образование. Педагогические науки. Якутск, 2019. С. 134–137.

References

- Buzan T. *Mind maps: a practical guide*. Minsk: Popurri, 2010. (In Russian)
- Maslov Yu. S. *Introduction to linguistics: a textbook for philological specialties in universities*, 2nd ed. Moscow: Vysshaya shkola, 1987. (In Russian)
- Mineeva O. A., Borshchevskaya Yu. M., Kaznacheev D. A. Mental maps in the development of lexical competence of undergraduate students of non-linguistic profiles. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2022, pp. 247–250. (In Russian)
- Solovova E. N. *Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers*. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie, 2005. (In Russian)
- Shcheglova N. V. Formation of communicative competence in the process of teaching foreign languages. *Istoricheskaia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl'*. 2011, no. 4, pp. 105–107. (In Russian)
- Tenyakova E. A., Symova Yu. A. Using mental maps in teaching vocabulary in English classes. *Collection of materials of the international conference. "Current issues in the humanities and social sciences: from theory to practice."* Cheboksary: Izd-vo Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennostyu «Izdatelskii dom «Sreda», 2023, pp. 202–204. (In Russian)
- Trubitsina O. I. *Methods of teaching a foreign language: textbook and workshop for academic bachelor's degree: (academic course)*. Moscow: Izdatelstvo Yurait, 2021. (In Russian)
- Yakovleva S. S. The use of mental maps in teaching students. *Nauchnoe obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. Yakutsk, 2019, pp. 134–137. (In Russian)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОСЮЖЕТОВ

Ю. С. Озерова,

магистрант 2-го года обучения*, СПбГУ

В данной статье рассматриваются теоретические основы обучения аудированию как виду речевой деятельности и значение аудиовизуальной (полиmodalной) подачи в обучении аудированию. В рамках исследования изучаются виды и механизмы аудирования и применение видеосюжетов в обучении английскому языку.

Ключевые слова: аудирование, видеоматериалы, аудиотекст.

TEACHING LISTENING USING AUDIOVISUAL MATERIALS

Yu. S. Ozerova

The paper examines the theoretical issues of teaching listening as a skill and the importance of using audiovisual materials in teaching listening. The study considers the types and mechanisms of listening and the use of videos in English language teaching (ELT).

Keywords: listening, audiovisual materials, audiotext.

В лингводидактике традиционно принято выделять четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. В данной статье речь пойдет об аудировании, а именно — об обучении данному виду речевой деятельности с использованием видеосюжетов.

Сначала обратимся к определению понятия «аудирование». Отечественные методисты по-разному трактуют данный термин. З. А. Кочкина определяла аудирование как «процесс восприятия и понимания звучащей речи» [Кочкина, 1964]. В данном определении подчеркивается сложность восприятия речи с психологической точки зрения, так как аудирование включает в себя не только прием информации, но и понимание смысла высказывания.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез приводят следующее определение: «аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемонической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом общении» [Гальскова, Гез, 2006, с. 161].

Наиболее полное, на наш взгляд, определение было предложено Д. М. Ширинбергом, согласно которому аудирование понимает-

* Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. И. Ю. Павловская.

ся как «сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания речи, сопровождающийся активной переработкой полученной информации в ее связи с имеющимся у аудитора лингвистическим прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи» [Ширинберг, 1973, с. 4]. Ученый делает акцент на влиянии лингвистического прагматического опыта реципиента.

Согласно И. А. Зимней, основу аудирования составляет процесс смыслового восприятия информации, который «будучи, с одной стороны, процессом чувственного познания, с другой стороны, в силу специфической природы своего объекта — речевого сообщения — является процессом опосредованного второсигнального отражения действительности, то есть процессом раскрытия опосредованных словами связей и отношений, включающим осмысление» [Зимняя, 1976, с. 5].

Что касается восприятия иноязычной речи на слух, то данный процесс представлен несколькими этапами, которые были выделены И. Ю. Павловской. Рассмотрим их подробнее.

«На первом этапе звуки поступают в сенсорное хранилище, часто называемое «эхоической памятью», и организуются в значимые единицы в соответствии со знанием языка, которым уже обладает слушатель» [Pavlovskaya, 2001, p. 69]. Однако звуки сохраняются в эхо-памяти очень короткое время (около секунды).

Второй этап состоит в обработке информации кратковременной памятью. На данном этапе слова проверяются и сравниваются с информацией, уже хранящейся в кратковременной памяти, и из них извлекается значение. Когда смысл понят, сами слова, как правило, забываются. Важную роль на данной стадии играет скорость обработки.

Как только слушатель извлекает смысл из высказывания, он автоматически переносит информацию в долговременную память для последующего использования. Реципиент запоминает сообщение и сохраняет его в долгосрочной памяти в сокращенном виде.

Что касается видов аудирования, то мы обратимся к классификации И. А. Дехерт, которая основана на следующих принципах:

- 1) в зависимости от функций аудирования в процессе обучения, определяющих стратегии работы с текстом: с какой целью слушается текст, как можно использовать полученную из текста информацию и т. д.;

- 2) в зависимости от уровней понимания текста на слух: учащиеся могут точно понять текст, если он основан на знакомом языковом материале; учащиеся могут понять лишь основное содержание текста;

3) в зависимости от наличия языковых, содержательных и композиционных особенностей текста для аудирования [Дехерт, 1984, с. 7].

Исходя из данных теоретических оснований, И. А. Дехерт выделила два вида аудирования: с полным пониманием содержания и с общим пониманием содержания. В дальнейшем отечественные методисты предложили выделять и третий вид аудирования — с выборочным пониманием содержания. Так, И. Л. Бим в качестве примеров аудирования с выборочным пониманием содержания приводит следующие задания: прослушать объявление и установить, относится ли прослушанная информация к учащемуся; прослушать прогноз погоды, чтобы установить, будет ли дождь и др. [Бим, 1988, с. 30].

Следует также изучить механизмы аудирования. Как отмечают методисты А. Н. Шукин и Г. М. Фролова, «переход от одной фазы аудирования к другой осуществляется с помощью разных механизмов аудирования, участвующих в процессе восприятия, переработки и осмысления поступающей по слуховому каналу информации» [Шукин, Фролова, 2015, с. 180].

Прежде всего, следует отметить механизм восприятия, в рамках которого осуществляется прием слухового сигнала. Успешность восприятия во многом зависит от развитости речевого слуха (как интонационного, так и фонематического), благодаря которому происходит членение воспринимаемой речи на определенные смысловые блоки, устанавливается значение каждой единицы в составе смыслового блока и осуществляется связь между частями фразы и значение высказывания в целом.

Другим важным механизмом аудирования является механизм внутреннего проговаривания, благодаря которому осуществляется обработка воспринятого слухового сигнала во внутренней речи путем его воспроизведения (т. е. проговаривания). Так звуковые сигналы преобразуются в артикуляционные.

Исходя из вышеизложенного, А. Н. Шукин и Г. М. Фролова делают следующий методический вывод: «обучение аудированию и говорению — двум сторонам устного общения — следует проводить в тесном взаимодействии друг с другом» [Там же, с. 181].

Третий механизм — это механизм осмысления. В рамках данного процесса обеспечивается установление смысловых связей между отдельными частями воспринимаемого на слух иноязычного текста. Результатом является понимание смысла высказывания, которое возникает после выполнения реципиентом следующих мыслительных операций:

1) поиска и выделения в аудиотексте фактов — носителей информации, которые являются опорными пунктами или смысловыми вехами;

- 2) установления связи между опорными пунктами и объединения их в смысловые фрагменты;
- 3) соотнесения фрагментов аудиотекста друг с другом и их выстраивания в хронологической последовательности;
- 4) замены воспринятых на слух слов и словосочетаний хранимыми в памяти зрительными образами, которые помогают учащемуся удержать текст в кратковременной памяти;
- 5) выведения на основе прослушанной информации суждения о содержании аудиотекста и его основной мысли;
- 6) интерпретации и оценки содержащейся в аудиотексте информации.

Последний механизм, который мы хотели бы отметить, — это механизм вероятностного прогнозирования. Процессу прогнозирования подвергается не только структурная, но и смысловая сторона высказывания. Считается, что чем чаще слово используется в речевом опыте учащегося, тем выше вероятность его узнавания в воспринимаемом на слух тексте. В связи с этим на начальном этапе, когда речевой опыт учащегося невелик, процесс аудирования представляет определенные трудности, так как данный механизм еще недостаточно развит и действует замедленно. Стоит учитывать тот факт, что вероятностное прогнозирование осуществляется легче при контактном аудировании, т. е. в ситуации непосредственного общения.

Рассмотрим требования, которые выдвигаются к текстам для аудирования. В целом их можно разделить на две группы: общие, которые предъявляются к любому учебному тексту (доступность, информативность, общеобразовательная ценность), и специальные (предназначенность аудиотекста для овладения диалогической или монологической речью, степень аутентичности аудиотекста, использование аудиотекста на начальном или продвинутом этапах и др.).

Текст для аудирования как средство обучения используется на занятиях уже на начальном этапе. Как отмечают методисты, «более легкими для работы считаются тексты, удовлетворяющие следующим требованиям:

- 1) соответствие уровню языковой подготовки учащихся: сначала — тексты учебные, по мере совершенствования умений аудирования — аутентичные;
- 2) форма предъявления текста — контактная, впоследствии использование фонограмм и видеogramм с образцами речи носителей языка;
- 3) сферы общения — бытовая, учебная;

4) структура текста логичная, информативная, содержащая вводную часть, основной коммуникативный блок, заключение;

5) соответствие возрасту учащихся и содержание проблемы, представляющей для них интерес» [Щукин, Фролова, 2015, с. 189].

Рассуждая об аудиотекстах, которые используются на основном и продвинутом этапах, методисты выделили следующие требования:

6) должны использоваться аутентичные тексты;

7) в текстах должны быть представлены все сферы общения;

8) в текстах должны использоваться наряду с простыми предложениями сложные, в том числе осложненные причастными и дееспричастными оборотами.

Что касается аутентичности материала, то на занятиях по аудированию могут использоваться аутентичные, частично аутентичные и неаутентичные (учебные) тексты.

И. И. Халеева называет аутентичными те тексты, «которые создаются носителями языка для реальных условий общения, а не для учебных целей, и являются собственно оригинальными» [Халеева, 1989, с. 193]. Если аутентичный текст подвергается адаптации или сокращается, то он становится частично аутентичным и менее сложным для восприятия. Неаутентичный или учебный текст это текст, создаваемый авторами учебных пособий и рассчитанный на определенный уровень владения языком и требования учебной программы.

Кроме того, следует отметить, что особую роль для понимания аудиотекста играет его лексико-грамматическое оформление, а также структурно-логическая организация, которые во многом зависят от того, является ли аудиотекст монологическим или диалогическим.

Следует также отметить непосредственно работу с аудиотекстом. Она «включает, как правило, три этапа:

1) предтекстовый, который предшествует прослушиванию текста и направлен на снятие трудностей его понимания;

2) текстовый — собственно аудирование текста;

3) послетекстовый, направленный на контроль достигнутого в ходе занятий уровня сформированности умений аудирования, на закрепление учебного материала и включение его во взаимосвязанное обучение другим видам общения (говорение, чтение, письмо)» [Щукин, Фролова, 2015, с. 190].

Поскольку в данной статье речь идет об обучении аудированию с применением видеосюжетов, стоит отметить значение аудиовизуальной подачи в заданиях.

На занятиях по аудированию, особенно на продвинутом этапе обучения, следует использовать аутентичные материалы. Обширный и разнообразный языковой материал, который можно найти

в Интернете, позволяет в значительной степени ускорить процесс обучения иностранному языку. Однако если использовать не просто аудиоматериалы, а видеосюжеты, то процесс изучения иностранного языка может стать намного увлекательнее и полезнее благодаря оригинальному характеру материалов.

В рамках данного исследования в качестве используемых видеоматериалов выступают фрагменты экранизации романа Ивлива Во «Возвращение в Брайдсхед» (E. Waugh “Brideshead Revisited”). Так, был проведен эксперимент с использованием фрагментов из фильма 2008 года. В нем приняли участие 12 студентов первого курса филологического факультета СПбГУ. Испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную (которая выполняла задания с аудиовизуальной опорой) и контрольную (которой была предложена аудиальная подача материала). Студенты выполняли тест с множественным выбором (multiple-choice test). Пилотное тестирование показало, что результаты в контрольной группе были ниже, чем в экспериментальной. В дальнейшем планируется продолжить этот эксперимент и предложить тестируемым выполнить другие задания (заполнение пропусков и задание со свободно конструируемым ответом), где в качестве материала будут выступать другие фрагменты экранизации выбранного художественного произведения.

Что касается работы на занятиях по аудированию с применением видеосюжетов, то ее можно разделить на три этапа. Цель первого этапа заключается в том, чтобы подготовить учащихся к просмотру. Педагог может вызвать интерес у учащихся к основной теме предлагаемого видеосюжета, активизировать их знания по данной теме или определить потенциальные трудности и устранить их. Е. И. Быч предлагает для первого этапа следующие упражнения: «обсуждение темы на иностранном или родном языках; чтение и обсуждение текстов с подобной тематикой; предложение гипотез о предполагаемом ходе событий; установление правильного хода событий; работа с карточками для преодоления всех видов трудностей; предъявление ключевых слов и др.» [Быч, 2017, с. 379].

В рамках данного исследования на первом этапе студентам было предложено ознакомиться с текстом о романе «Возвращение в Брайдсхед», чтобы получить общую информацию и сформировать первое впечатление о главных героях произведения и описываемых событиях.

Второй этап — это собственно просмотр предлагаемого видеосюжета. В зависимости от типов заданий и целей «различают общий, выборочный и детальный просмотр видеосюжета» [Там же]. Как правило, предлагаемый видеосюжет показывают два раза.

Цель первого просмотра — общее понимание сюжета, а целью второго просмотра является детальное понимание видеофрагмента. «Для более детального понимания (при информационной насыщенности материалом) практикуется демонстрация видеоматериала с остановками, деление его на эпизоды и последующим выполнением заданий» [Там же, с. 81].

Третий этап состоит в контроле понимания видеофрагмента и дальнейшая работа с материалом с целью развития определенных навыков и умений.

Рассмотрим виды видеоматериалов. В наше время существует огромное разнообразие видеоматериалов, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку. Это могут быть фрагменты фильмов и сериалов, интервью, трансляции с различных мероприятий, интервью, выпуски новостей и других телепередач и др.

Стоит отметить, что в научно-методической литературе в настоящий момент нет классификации видеоматериалов, поэтому мы разделили их условно на две большие группы: аутентичные и учебные. К аутентичным материалам относятся фильмы и сериалы, реклама, новости, шоу, интервью. К учебным материалам мы отнесли видеокурсы иностранного языка, обучающие ролики, видео для учебных пособий, видеоуроки.

В рамках данного исследования студентам были предложены аутентичные видеоматериалы, а именно — несколько фрагментов экранизаций романа «Возвращение в Брайдсхед». При отборе видеосюжетов учитывались следующие принципы:

- 1) соответствие содержания видеофрагмента уровню учащихся;
- 2) актуальность темы;
- 3) звуковое и художественное оформление материала;
- 4) информативность и художественная ценность;
- 5) продолжительность видеофрагмента.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1) аудирование — это сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания речи, который сопровождается активной переработкой полученной информации в ее связи с имеющимся у аудитора лингвистическим прагматическим опытом;

2) основу аудирования составляет процесс смыслового восприятия поступающей по слуховому каналу информации;

3) методисты выделяют следующие виды аудирования: с полным, общим и выборочным пониманием содержания;

4) в процессе аудирования задействованы механизмы восприятия, осмысления, внутреннего проговаривания, эквивалентных замен и вероятностного прогнозирования;

5) использование видеоматериалов является одним из наиболее эффективных способов отработки аудитивных навыков и умений, так как задания с применением видеосюжетов максимально приближены к естественным условиям общения;

6) предъявляемые к текстам для аудирования требования можно разделить на две группы: общие, которые относятся к любому учебному тексту (доступность, информативность, общеобразовательная ценность), и специальные (предназначенность аудиотекста для овладения диалогической или монологической речью, степень аутентичности аудиотекста, использование аудиотекста на начальном или продвинутом этапе и др.);

7) на занятиях по аудированию могут использоваться аутентичные, частично аутентичные и неаутентичные (учебные) тексты;

8) работа на занятиях по аудированию с применением видеосюжетов включает три этапа: подготовку учащихся к просмотру, собственно просмотр видеоматериала и контроль понимания видеосюжета.

Литература

- Бим И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение. 1988.
- Быч Е. И.* Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроках иностранного языка. Форум молодых ученых № 5(9). 2017. С. 378–382.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
- Дехерт И. А.* Обучение аудированию при опоре на говорение в 4-7 классах средней школы (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
- Зимняя И. А.* Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976.
- Кочкина З. А.* Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе. № 5. 1964. С. 14–18.
- Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
- Ширинберг Д. М.* Обучение аудированию на III курсе языкового вуза. Л.: Наука, 1973.
- Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков. М.: Издательский центр «Академия», 2015.
- Pavlovskaya I. Yu.* Language teaching methodology (a course of lectures for teachers and students of English): Modern history of language teaching methods. Saint Petersburg: St. Petersburg Univ. Press, 2001.

References

- Bim I. L. *Theory and practice of teaching German in secondary school. Problems and prospects*. M.: Prosveshhenie. 1988. (In Russian)
- Bych E. I. *Use of video materials in teaching listening in foreign language classes. Forum of Young Scientists*, 2017, no. 5 (9), pp. 378–382. (In Russian)
- Dekhert I. A. *Teaching listening while relying on speaking in grades 4-7 of secondary school (based on the material of the German language)*. Thesis of PhD. M., 1984. (In Russian)
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. 3rd ed., ster. M.: Publishing Centre “Academy”, 2006. (In Russian)
- Khaleyeva I. I. *Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech*. M.: High School, 1989. (In Russian)
- Kochkina Z. A. Listening: what is it? *Foreign languages at school*, no. 5, 1964, pp. 14–18.
- Pavlovskaya I. Yu. *Language teaching methodology (a course of lectures for teachers and students of English): Modern history of language teaching methods*. St. Petersburg: St. Petersburg Univetsity Press, 2001.
- Shhukin A. N., Frolova G. M. *Methods of teaching foreign languages*. M.: Publishing centre “Academy”, 2015. (In Russian)
- Shirinberg D. M. *Teaching listening in the third year of a language university*. L.: Nauka Publ., 1973. (In Russian)
- Zimnjaja I. A. *Semantic perception of a speech message*. M.: Nauka Publ., 1976. (In Russian)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ АМЕРИКАНСКИХ ВЛОГОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

А. Е. Криволап,
студент IV курса, СПбГУ

О. А. Журавлева,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматриваются различные аспекты использования англоязычных влогов на платформе YouTube в процессе обучения английскому языку как иностранному, а также анализируется роль технологий, значимость видеоконтента в образовательной сфере. Использование видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности как для преподавателя, так и для учащихся в освоении языка и понимании иностранной культуры. Приводятся примеры конкретных заданий, разработанных на основе влога с использованием платформы YouTube.

Ключевые слова: влог, обучение иностранному языку, лексические навыки, использование видео, «Ютуб».

USING VIDEO MATERIALS FROM AMERICAN VLOGS TO DEVELOP LEXICAL SKILLS

A. E. Krivolap, O. A. Zhuravleva

The article considers various aspects of using English-language vlogs on the YouTube platform in the process of teaching English as a foreign language, and analyzes the role of technology, the significance of video content in the educational sphere. The use of video in teaching a foreign language opens up a wide range of opportunities for both a teacher and students in mastering the language and understanding a foreign culture. The article presents examples of specific tasks based on a vlog using YouTube platform.

Keywords: vlog, teaching English, lexical skills, use of video, YouTube platform.

В эпоху беспрецедентных глобальных связей владение иностранными языками становится основой эффективной коммуникации. В настоящее время более 1,5 млрд. человек в мире изучают иностранные языки. Эта ошеломляющая статистика подчеркивает важнейшую роль владения языком в нашем взаимосвязанном мире.

По мере того как исчезают языковые барьеры и межкультурное взаимодействие становится обыденным явлением, значение прочных лексических навыков в изучении языка трудно переоценить. Умение ориентироваться в тонкостях лексики является основопола-

гающим для понимания, выражения идей и формирования значимых связей между языковыми границами.

В XXI веке пересечение технологий и образования изменило картину изучения языка. Использование ресурсов мультимедиа, в частности видеоматериалов, стало не только актуальным, но и необходимым для организации эффективного и разнообразного языкового образования студентов. В данной статье мы рассмотрим значимость мультимедийных ресурсов и их соответствие технологическим способностям студентов, а также развитие важнейших навыков цифровой грамотности с помощью онлайн-контента.

Мультимедийные ресурсы произвели революцию в языковом образовании, обеспечив мультисенсорное восприятие учебного материала. В частности, видеоматериалы сочетают в себе аудио-, визуальные, а иногда и текстовые элементы, создавая погружение в языковую среду. В них можно увидеть контекст, мимику, язык тела и реальные ситуации, которые невозможно воспроизвести только в текстовых материалах. Такое погружение в языковую среду способствует пониманию, запоминанию и практическому применению языковых навыков [Prensky, 2001].

Кроме того, мультимедийные ресурсы знакомят студентов с широким спектром акцентов, диалектов и стилей общения. Такое разнообразное языковое воздействие способствует адаптации и готовит учащихся к уверенному взаимодействию с миром глобализации, где языковое разнообразие является нормой [Там же].

В эпоху цифровых технологий студенты становятся все более продвинутыми в техническом плане, имея свободный доступ к смартфонам, планшетам и компьютерам. Интеграция видеоматериалов в процесс обучения иностранным языкам органично сочетается с их технологическими способностями. Студентам удобно пользоваться онлайн-платформами, потоковым видео и интерактивными языковыми приложениями. Использование этих привычных инструментов не только повышает вовлеченность, но и дает студентам возможность взять на себя ответственность за процесс обучения. Они могут работать с языковыми материалами в удобном для них темпе, подстраивать обучение под свои предпочтения и работать с аутентичным контентом со всего мира [Bennett, Maton, 2010].

Помимо освоения языка, использование видеоматериалов способствует развитию важнейших навыков цифровой грамотности. Студенты учатся оценивать достоверность источников, ориентироваться в цифровых платформах и выделять достоверную информацию из огромного количества контента, представленного в Интернете. Они учатся пользоваться поисковыми системами, управлять

цифровыми подписками и эффективно подбирать ресурсы для изучения языка. Эти навыки цифровой грамотности могут быть использованы в различных сферах жизни и будущей карьеры, что делает мультимедийные ресурсы пропуском к компетенциям XXI века [Wachira, Keengwe, 2011].

Использование потенциала видеоматериалов, взятых из американских влогов, рассматривается нами как динамичный педагогический подход. Погружая студентов в аутентичную, реальную языковую среду, педагоги могут проложить путь не только к языковому мастерству, но и к более глубокому пониманию культуры, тем самым развивая лексические навыки студентов, выходя за рамки традиционных методов [Larsen-Freeman, Anderson, 2013, p. 250].

Считается, что применение информационных технологий, в частности видеоконтента, на уроках английского языка привносит в образовательный процесс уникальную возможность зрительной опоры при изучении материала любого вида, а также повышает интерес учащихся, так как используется современный материал, что ведёт к закреплению фактической информации и языковых особенностей изучаемого языка. Аутентичным видеоматериалы являются неотъемлемой частью работы по ознакомлению учащихся с реальным использованием языка и культурным контекстом [Там же, с. 252].

В сфере обучения иностранным языкам аутентичность означает использование подлинного, несценарного языка, на котором говорят носители языка в реальных условиях. Она воплощает в себе суть естественного, повседневного общения и служит мостиком, связывающим учащихся с тонкостями изучаемого языка.

Аутентичные языковые материалы, такие как американские влоги, позволяют учащимся в непринужденной форме познакомиться с тем, как язык используется в реальном общении. Такое знакомство выходит за рамки контролируемой среды аудитории и позволяет студентам глубже понять лексику в ее родной среде обитания [Brown, Lee, 2015, p. 143].

Американские влоги являются ярким примером аутентичных языковых ресурсов. В них часто встречаются просторечия, региональные акценты и особенности спонтанной речи. Такой контент без фильтрации дает уникальную возможность учащимся понять не только буквальное значение слов, но и их контекстуальные нюансы и реальное применение. Это позволяет учащимся лучше понимать и участвовать в аутентичных беседах, подготавливая их к разнообразным языковым ситуациям, с которыми они могут столкнуться [Там же].

Американские влоги, например, такие как Geography Now, SmarterEveryDay, Lindie Botes, Vsauce, Matt D'Avella, отличающиеся

разнообразием тем и содержанием, позволяют студентам заглянуть в повседневную жизнь американцев. Например, влог о путешествиях может рассказывать о традициях и достопримечательностях региона, а влог о стиле жизни — о социальных нормах и привычках американцев. Кулинарные влоги могут знакомить студентов с американской кухней не просто как с перечнем рецептов, а как с культурной традицией, с ее историей и значением. Подобное знакомство с американской жизнью из первых рук позволяет узнать тонкости, которые часто не удастся отразить в учебниках.

Американские влоги — это кладезь материалов, охватывающих широкий круг тем и интересов: от дневников путешественников до кулинарных приключений, от модных новинок до обзоров техники, — эти влоги посвящены самым разным темам.

У преподавателей есть уникальная возможность вручную отбирать видеоматериалы, соответствующие интересам и предпочтениям их студентов. Подбирая контент с учетом увлечений учащихся, преподаватели могут обеспечить высокий уровень вовлеченности, делаая процесс обучения не только познавательным, но и увлекательным.

Изучение лексики в контексте является мощным инструментом в овладении языком. Студенты, знакомящиеся с лексикой в реальных условиях, лучше понимают тонкие оттенки, нюансы и правильное употребление слов. Такой подход к контекстному обучению улучшает понимание и вооружает учащихся практическими навыками, необходимыми для эффективного использования слов в повседневном общении [Schmitt, Schmitt, 2014].

Американские влоги, для которых характерны аутентичные и сценарийные диалоги, ставят перед учащимися такие задачи, которые зачастую не под силу традиционным учебным материалам. Во влогах представлены реальные примеры использования языка, включая просторечия, сленг и идиоматические выражения. Кроме того, разнообразные акценты американского английского языка — от южного говора до быстрой речи городских жителей — знакомят учащихся с вариациями произношения и интонации. Благодаря работе с аутентичным контентом студенты получают возможность интерпретировать незнакомую лексику, адаптироваться к разным темпам речи и понимать тонкие нюансы языка — навыки, необходимые для эффективного общения в реальных жизненных ситуациях [Norton, 2000].

Регулярное общение с разными носителями английского языка, чему способствуют американские влоги, дает множество преимуществ. Во-первых, оно расширяет кругозор учащихся, знакомя их

с различными региональными акцентами и диалектами. Такое знакомство помогает учащимся стать более продвинутыми слушателями, способными понимать английскую речь в различных контекстах. Во-вторых, общение с разными носителями языка способствует развитию культурной компетенции. Понимание языка, на котором говорят люди из разных слоев общества, способствует развитию эмпатии и более глубокому восприятию культурного разнообразия. Это позволяет учащимся понять социокультурный контекст, в котором используется язык, и тем самым развивать свои коммуникативные способности с учетом культурных особенностей [Вугам, 1997, р. 85].

Наконец, общение с разными носителями языка повышает уверенность учащихся в себе. Регулярно работая с аутентичными материалами, учащиеся знакомятся с реальной жизнью, что позволяет им быть более уверенными в своей способности понимать и реагировать на различные стили общения [Там же, с. 97].

Рассмотрим возможные способы использования видеоматериала на платформе YouTube для развития лексических навыков у студентов.

Нами был разработан урок с использованием видеоконтента на базе видеоматериала LenaLifts на платформе YouTube “How to *actually* be CONFIDENT: radiate self worth and love, magnetic energy, and attract people”¹. Целевая аудитория — студенты уровня C1. Тема урока: ‘How to be confident’. Цель урока — развитие лексических навыков в рамках заявленной темы. Задачи урока включают в себя практическое совершенствование умений монологической и диалогической речи, развитие коммуникативной компетенции на основе аудирования, чтения, письма и говорения, и познавательных способностей учащихся. Обогащение знаниями о стране изучаемого языка отражает развивающую задачу урока. Воспитательная задача включает в себя развитие навыков работы в классе, воспитание уважительного отношения к взглядам других людей. Планируемые результаты: умение оперировать изученными лексическими единицами по теме ‘How to be confident’ во всех видах речевой деятельности; развитие навыков аудирования и извлечения необходимой информации из видеофрагмента. Длительность урока — 60 мин.

Структура урока может быть представлена посредством следующих этапов:

1. Pre-viewing (подготовительный этап), включающий в себя следующие компоненты:

1) Lead-in (просмотр видеофильма в первый раз).

¹ https://www.youtube.com/watch?v=_9cJ8kkLijc.

2) Vocabulary focus (введение новой лексики путем подбора фраз с одинаковым значением).

2. While-viewing (просмотровый этап): Понимание на слух (просмотр отрывка из видеофильма, задание «верно/неверно»).

3. Post-viewing (последемонстрационный этап):

1) Cognitive comprehension (определение значения слов, составление рассказа).

2) Speaking stage (дискуссия на тему «уверенность в себе»).

Рассмотрим подробнее содержание каждого из предложенных этапов.

1. Подготовительный этап:

1) Lead-in. Данный вид активности направлен на знакомство учащихся с сюжетом видео "How to *actually* be CONFIDENT: radiate self-worth and love, magnetic energy, and attract people":

Watch the video, try to guess the meaning of these words from the context / Посмотрите видеоролик, попробуйте догадаться о значении этих слов по контексту:

- 1) mindset
- 2) inner confidence
- 3) intimidated
- 4) growth comes from being uncomfortable
- 5) struggled so much with feeling lonely
- 6) staying hydrated and getting your water intake
- 7) contaminant reduction
- 8) self-hatred talk
- 9) Cockiness

2) Vocabulary focus. Введение новых лексических единиц путем подбора фраз со значением. Познакомив учащихся с главной героиней, переходим к введению новой лексики на основе упражнения на сопоставление.

Match the words with their meaning / Соотнесите слова с их значением:

A impudent person

B is personal self-loathing or hatred of oneself, or low self-esteem which may lead to self-harm

C reduce pollution

D to drink plenty of water

E to try very hard to do, achieve, or deal with something that is difficult or that causes problems

F putting yourself in a situation that does not feel good

G affected or held back by feelings of fear or timidity

H is an energy we can choose to cultivate and connect to, regardless of the external conditions of our lives

I a set of attitudes or fixed ideas that somebody has and that are often difficult to change

2. Просмотровый этап: просмотр видео и выполнение заданий.

Here are some takeaways based on the video. Watch the video again and mark the sentences true or false / Вы видите выводы, сделанные на основе видеоролика. Просмотрите видеоролик еще раз и отметьте предложения как истинные или ложные:

1. Take Care of Your Outer Appearance: While inner confidence is key, taking care of the outside — your physical appearance — can provide an extra boost to your self-esteem.

2. Stop People-pleasing and Set Boundaries: Stop focusing on making people like you. Instead, genuinely interact with others and learn about their backgrounds, interests, and passions. If you feel disrespected in any relationship, it's imperative to set boundaries and speak up for yourself.

3. Do not shift Perspective on Confidence: Confidence emanates from the inside out. Physical beauty doesn't equate to inner confidence. Even physically attractive people cannot battle with insecurities. Confidence should be grounded in self-perception, not dependent on external validation.

4. Self-care and Physical Health: Lena advocates for staying hydrated, maintaining a balanced diet, and physical fitness to enhance self-confidence. She underlines that feeling good about how your body functions and looks can boost your self-esteem.

5. Stop gather Experience: Confidence cannot be built by stepping outside your comfort zone. Do not engage with people and situations that would otherwise make you feel uneasy.

6. Avoid Negative Self-Talk: Instead of focusing on shortcomings, acknowledge your strengths and achievements. Adopt the habit of positive affirmations for self-love and respect.

7. Adopt Humility: Confident people don't pay attention to the difference between confidence and arrogance. Be self-aware, understand that there's always room for improvement, and always be ready to learn. Confidence does not mean understanding and accepting your flaws while striving for consistent personal growth.

8. In summary, Lena's journey to confidence resulted from cultivating a self-valuing mindset, gaining experience, taking care of her physical health and appearance, setting personal boundaries, reducing self-depreciating talk, and remaining humble while acknowledging her achievements and positive attributes.

3. Последемонстрационный этап:

1) Cognitive comprehension. Учащиеся выполняют упражнения на проверку понимания обсуждаемой темы с помощью определения значений лексических единиц, а также устно рассуждают о вопросах, основанных на сюжете видео.

Read the sentences and fill in the blanks / Прочитайте предложения и заполните пропуски:

Mindset, inner confidence, intimidated, struggled so much with feeling lonely, staying hydrated and getting your water intake, contaminant reduction, self-hatred talk, cockiness

1. _____ Comes from Self-Love: You need to work on yourself, for yourself, and not for the validation of others.

2. Humility: Confidence is not _____. Being humble, kind, and compassionate, and acknowledging that there is always something more to learn from others is important to remember, keeping in mind that the world does not revolve around one person.

3. Your _____ is a set of beliefs that shape how you make sense of the world and yourself. It influences how you think, feel, and behave in any given situation. It means that what you believe about yourself impacts your success or failure.

4. You might be _____, growth comes from being uncomfortable. I know it's easier said than done but honestly, life is way too short for you to be worried about what other people think of you.

5. I _____. I only had one friend at the time Juan shout out to you Juan and I literally had to do everything with him: I had to eat with him go to class together, bring him to do my laundry literally everything and as much as we love spending time together, it was definitely unhealthy and it came from me fearing being seen alone and just even being alone with myself.

6. I genuinely look forward to drinking water in the morning and I feel the difference, it's made by implementing that healthy habit into my routine I feel better doing it giving me Confidence from within speaking of _____.

7. Aquasana office Anna provides water filtration systems that provide maximum _____ while leaving beneficial minerals such as potassium calcium and magnesium, products are created with the environment in mind: all of their filter components are engineered with minimal waste.

Create a short story, using these words / Составьте небольшой рассказ, используя данные слова: mindset, inner confidence, intimidated, struggled so much with feeling lonely, staying hydrated and getting your water intake, contaminant reduction, self-hatred talk, cockiness.

2) Speaking stage. Разговорный этап, учащиеся учатся использовать фразы в контексте диалога.

Watch the vlog again and answer the following questions, using new words / Просмотрите видеоролик еще раз и ответьте на следующие вопросы, используя новые слова:

Q1: What does Lena say about confidence and physical beauty?

Q2: How does Lena suggest building confidence through experience?

Q3: What role does self-care and physical health play in boosting confidence, according to Lena?

Q4: How does Lena propose handling relationships to boost self-confidence?

Q5: What does Lena suggest about self-hatred talk?

Q6: How does taking care of physical appearance affect self-confidence, as per Lena's view?

Q7: How does Lena define the relationship between confidence and humility?

Discuss with your partner the following questions / Обсудите с партнером следующие вопросы:

1. Do you struggle with self-confidence?

2. How would you begin your journey towards building confidence?

3. What are practical steps to build your confidence?

4. How would your social relationships change after building more confidence?

5. What are the difference between being confident and being cocky?

Итак, в данной статье мы рассмотрели возможности интеграции американских влогов в процесс обучения иностранным языкам, уделяя особое внимание развитию лексических навыков. Используя аутентичный онлайн-контент, преподаватели могут обогатить опыт изучения языка, способствуя развитию как языковой, так и культурной компетенции учащихся. Включение технологий и мультимедийных ресурсов, особенно видеоматериалов, в процесс обучения иностранным языкам является стратегическим ответом на требования XXI века. Оно соответствует технологическим способностям учащихся, улучшает их языковые навыки и формирует важнейшие компетенции цифровой грамотности. Используя эти инструменты, преподаватели могут подготовить студентов к жизни в технологически развитом, взаимосвязанном мире, где владение языком и цифровая грамотность идут рука об руку. Развитие восприятия речи на слух через знакомство с американскими влогами — это трансформационный путь, который позволяет учащимся приобрести навыки и культурные знания, необходимые для эффективной коммуника-

ции в условиях глобализации. Проблемы, возникающие при использовании языка в реальной жизни, в сочетании с преимуществами разнообразного общения создают целостный опыт обучения, позволяющий учащимся уверенно ориентироваться в сложностях языка и учитывать культурные особенности.

Литература/References

- Bennett S., Maton K. *Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences* // Journal of Computer Assisted Learning. 2010. P.321-331. Available at: <https://legitimationcodetheory.com/wpcontent/uploads/2018/06/2010 Bennet.pdf> (accessed: 02.11.2023).
- Brown H. D., Lee H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson, 2010, pp.130–143. Available at: <https://archive.org/details/teaching-by-principles-an-interactive-approach-to-language-pedagogy-4th-edition-/page/133/mode/2up> (accessed: 02.11.2023).
- Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters*, 1997, pp.85–95. Available at: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf. (accessed: 20.10.2023).
- Larsen-Freeman D., Anderson M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2013, pp. 245–260. Available at: <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (accessed: 22.10.2023).
- Norton B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Pearson? Education ESL, 2000. Available at: https://www.academia.edu/14417937/Identity_and_language_learning_Gender_ethnicity_and_educational_change (accessed: 22.10.2023).
- Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. 2001. Available at: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (accessed: 02.11.2023).
- Schmitt N., Schmitt D. *Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List*. Pearson Education, 2014, p.288. Available at: <https://doku.pub/documents/schmittfocus-on-vocabulary-2-mastering-the-academic-word-list-6lkvwz-r4mm04> (accessed: 02.11.2023).
- Wachira P., Keengwe J. *Technology integration barriers: Challenges for K-12 teachers*. *Education and Information Technologies*, 2011, pp.337–348. Available at: <https://www.scihub.ru/10.1007/s10956-010-9230-y> (accessed: 02.11.2023).

ВИДЕОФРАГМЕНТЫ TED TALKS В ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М. А. Сетдарова,
студент IV курса, СПбГУ

О. А. Журавлева,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматривается релевантность использования платформы TED talks для совершенствования учебно-педагогического процесса и ее эффективность для формирования и развития лексических навыков и умений обучающихся. Предлагается комплекс упражнений по обучению студентов-филологов фразеологическим единицам на материале выступлений TED talks.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразовые глаголы, принципы обучения, TED talks, комплекс упражнений.

VIDEO FRAGMENTS FROM TED TALKS IN TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE

M. A. Setdarova, O. A. Zhuravleva

The article considers the relevance of using TED talks platform to improve the teaching process and its effectiveness in formation and development of students' lexical skills. It offers a set of activities for teaching phraseological units to philology students on the material of TED talks.

Keywords: phraseological units, phrasal verbs, principles of teaching, TED talks, a set of activities.

Фразеология как раздел языкознания изучает фразеологическую систему в синхроническом и диахроническом аспектах, а объектом её изучения выступают фразеологические единицы. Фразовые глаголы относятся к одной из групп фразеологических единиц английского языка и представляют собой соединение смыслового глагола и послелога, выраженного предлогом или наречием. Фразовые глаголы, являясь особенностью английского языка, обладают расширенным семантическим потенциалом и экспрессивностью, следовательно, их употребление в речи обеспечивает успешность коммуникации.

Фразеологический состав английского языка привлек внимание таких отечественных лингвистов, как Виктор Владимирович Виноградов, Александр Владимирович Кунин, Александр Иванович Смирницкий, Наталья Николаевна Амосова, которые в свою очередь внесли большой вклад в изучение данной отрасли лингвистики.

В современных реалиях технические средства и информационные технологии стали неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам, в связи с этим возникает потребность совершенствования учебно-педагогического процесса для повышения эффективности изучения фразеологических единиц английского языка.

В статье предлагается рассмотреть релевантность использования материалов TED talks при обучении фразовым глаголам английского языка, а также их эффективность для формирования и развития лексических навыков и умений обучающихся.

Платформа TED talks является уникальным ресурсом, предоставляющим открытый доступ к аутентичным материалам всем изучающим английский язык.

Особенность TED talks в том, что в нем охватывается широкий спектр тем, соответственно, лексический состав лекций данной платформы богат всевозможными терминами, фразеологическими единицами, а также бытовыми фразами, которые могут быть полезны для лучшего понимания культурных особенностей англоязычного мира. Практичность платформы TED talks заключается в возможности поиска лекций по соответствующим темам и в наличии скриптов к каждому видеоматериалу. Несмотря на то, что TED talks является акронимом Technology Entertainment Design (технологии, развлечения и дизайн), на данный момент тематика видеоматериалов довольно разнообразная. Она охватывает искусство, бизнес, глобальные мировые проблемы, науку и образование.

При использовании данного ресурса в процессе обучения необходимо обозначить критерии отбора видеоматериалов. Одним из главных критериев является уровень языка. Преподавателю необходимо самостоятельно оценить видеоматериал на сложность языка, отталкиваясь от уровня владения языком обучающихся.

Продолжительность выступления влияет на восприятие и понимание обучающимися изучаемого материала. Поэтому предлагается выбирать видеоматериалы определенной длительности в зависимости от их уровня владения языком. На начальном этапе обучения целесообразно выбирать видеотреклеты продолжительностью до пяти-шести минут, а на более продвинутом этапе предлагается увеличить продолжительность выступлений от шести до двадцати минут.

Результативность овладения фразовыми глаголами во многом зависит от знаний принципов обучения. «Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и ото-

брать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения» [Сластенин, 2002, с. 205]. При составлении упражнений применялись следующие принципы: принцип аутентичности, принцип доступности, принцип прочности, принцип языковой наглядности, принцип сознательности и принцип коммуникативной направленности.

Применение принципа аутентичности позволяет создать на занятиях атмосферу глубоко языкового погружения. Аутентичные ресурсы используются «для развития у учащегося умений работать с различными источниками информации, для повышения уровня его социокультурной компетенции, расширения его общего и лингвистического кругозора, словарного запаса, а также для развития умений в области разных видов чтения и аудирования» [Гальскова, 2017, с. 276]. Однако при отборе аутентичного материала следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся и их интеллектуальные способности.

С этой задачей справляется реализация принципа доступности, она позволяет обучающимся усвоить материал без непреодолимых трудностей, а это в свою очередь способствует повышению их мотивации к изучению иностранного языка.

Принцип сознательности предполагает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемого материала, а также сознательное отношение обучающихся к процессу обучения. Данный принцип имеет большое значение и для современного обучения иностранным языкам, поскольку «глубинную основу взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся составляют умение сознательно пользоваться изучаемым языком как средством общения и самовыражения и знание важнейших подсистем изучаемого языка» [Гальскова, Гез, 2006, с. 144].

Принцип прочности заключается в том, что языковые единицы, путем многократного закрепления, прочно сохраняются в памяти обучающихся и легко воспроизводятся в правильном контексте. Прочность усвоения материала достигается «за счет его доступности, умелого изложения, обеспечивающего эмоциональное воздействие на учащихся, использования разнообразных упражнений» [Щукин, 2004, с. 154].

Принцип языковой наглядности реализуется путем семантизации изучаемых единиц с помощью контекста, синонимов, дефиниций и условно-речевых упражнений.

Принцип коммуникативности является ведущим методическим принципом, согласно которому обучение иностранному языку организуется в естественных для общения ситуациях или максималь-

но к ним приближенных. Данный принцип предполагает тесное взаимодействие цели обучения (овладение языком как средством общения) и средства достижения цели (речевая деятельность), благодаря чему процесс обучения уподобляется процессу реальной коммуникации. На занятиях решаются реальные задачи общения с целью включения обучающихся в коммуникацию на изучаемом языке. Подготовка учащихся «к решению важных для них коммуникативных задач, т. е. формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности, дает основание считать коммуникацию не только целью, но и средством достижения поставленной цели обучения» [Там же, с. 165].

Процесс работы с видеоматериалом принято делить на 3 основных этапа:

1. Преддемонстрационный этап (предпросмотровый или подготовительный этап)
2. Демонстрационный этап (просмотровый этап)
3. Последедемонстрационный этап (послепросмотровый или тренировочный этап)

Рассмотрим цели и упражнения для каждого этапа.

Преддемонстрационный этап.

Цели данного этапа:

- 1) мотивировать обучающихся и настроить их на выполнение задания, сделав их активными участниками процесса обучения;
- 2) снять потенциальные трудности, которые могут возникнуть при восприятии видеоматериала и подготовить учащихся к успешному выполнению заданий.

На преддемонстрационном этапе учащимся предлагаются различные варианты предвосхищения содержания текста, основанные на обобщении ранее полученных знаний по данной теме, особенностях заголовка, беглом просмотре части фильма без звука, списке новых слов, предъявляемом до текста, содержании вопросов или правильных/ложных утверждений и т. д.

Демонстрационный этап.

Цель данного этапа состоит в обеспечении дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенции обучающихся с учетом их реальных возможностей социокультурного общения.

Примеры заданий, используемых на данном этапе:

1. Задания, направленные на поиск языковой информации. Данный тип заданий направлен на поиск, вычленение, фиксирование и трансформацию определенного языкового материала (фонетического, лексического, грамматического). Степень эффективности и оправданности выполнения данного типа упраж-

нений зависит от ясной формулировки и содержания самого задания.

2. Задания, направленные на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации)

3. Задания, направленные на развитие умений говорения (монологической и диалогической речи)

4. Задания, направленные на развитие социокультурной компетенции. Одной из главных задач преподавателя в формировании социокультурной компетенции у обучающихся — это научить учащихся интерпретировать различные речевые и неречевые ситуации с точки зрения культурных особенностей конкретной страны, при этом не допуская формирование о ней ложных стереотипов. При работе с видеоматериалами предлагается использовать задания на установления межкультурных сопоставлений и расхождений.

Последемонстрационный этап.

Цель последемонстрационного этапа состоит в использовании исходного текста в качестве основы и опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Данный этап включает множество видов упражнений: ролевые игры на сюжете видеоматериала; вопросно-ответную работу; составление пословного, сжатого, развернутого пересказа; комментариев к содержанию и языковому оформлению текста; расширение и продолжение текста учащимися; составление рассказа по аналогии; подготовка монологических и диалогических высказываний по теме видеоматериала.

На данный момент существует несколько подходов к изучению фразовых глаголов. Обучение фразовым глаголам через контекст представляется нам наиболее естественным. А. В. Кунин отмечал, что «изучение изолированного слова не дает представления о многообразии связей, в которые оно вступает в контексте, об ассоциациях, которые оно может вызывать в том или ином окружении, о добавочном смысле, который оно приобретает при окказиональном использовании» [Кунин, 1996, с. 103]. По этой причине, комплекс упражнений был составлен нами на основе контекстуального подхода.

Для разработки комплекса упражнений была выбрана тема 'Career and self-development'. Для примера приведем комплекс упражнений, составленный для видеоматериала под названием 'How to succeed in your new job'¹. Алгоритм работы с видеоматериалом включает в себя

¹ Gorick Ng. *How to succeed in your new job*. URL: https://www.ted.com/talks/gorick_ng_how_to_succeed_in_your_new_job (accessed 05.11.2015).

три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последе-
монстрационный.

На преддемонстрационном этапе предлагается упражнение на активизацию лексики, которое обеспечит лучшее понимание материала. Обучающимся необходимо составить фразовый глагол, используя смысловой глагол из левого столбца и послелог из правого. Затем требуется вставить их в предложения.

To pull	along
To pull	out
To get	up
To map	aside
To figure	into
To size	out
To throw	into
To take	around

1. Form phrasal verbs using the words from the list and complete the sentences.

1) Mr. Jeffrey then asked him _____ the curtain covering his painting.

2) It's up to her _____ how to keep him happy and how to adjust to his everchanging demands.

3) Jack _____ himself _____ work responsibilities.

4) Then she got sick, and George told the chauffeur _____ the breakdown lane.

5) Let's _____ our parents _____ the town this weekend.

6) How do you _____ with other people?

7) She would then ask them _____ whatever design or illustration needed to be done.

8) He tried _____ the reaction of the man.

Демонстрационный этап включает в себя два упражнения.

В первом упражнении требуется заполнить пропуски в предложениях, взятых из текста видеоматериала.

1. Watch the video and pay attention to the usage of phrasal verbs. Complete the sentences filling in the gaps with appropriate phrasal verbs.

1) Unless you're lucky enough to have a mentor or manager who _____ you _____ to help, you just kind of have to _____ them _____ out on your own.

2) You're meeting new people, you're getting _____ _____ unfamiliar situations.

3) "See below" at the top and _____ you _____ meetings without any notice or context.

- 4) And depending on your deadline, ___ things ___ on your own.
- 5) In your first few days, your manager will be probably ___ you ___ and introducing you to your other teammates.
- 6) For those you really ___ ___ with, try involving them in your work and maybe even your life.
- 7) Will you ___ ___ with us?
- 8) While you're ___ ___ these swim lanes, look around to see if there's any swim lane that might be unoccupied.
- 9) But as much as we've been talking about others ___ you ___, don't forget to do the same.

Во втором упражнении требуется соотнести фразовые глаголы с их дефинициями и составить предложения с использованием данных фразовых глаголов. Данное упражнение направлено на закрепление новой лексики и на тренировку ее дальнейшего применения на уровне отдельных предложений.

1. Match the phrasal verbs with their definitions and make up your own sentences using them.

To pull someone/something aside	to finally understand something or someone, or find the solution to a problem after a lot of thought
To pull into somewhere	to do something actively and enthusiastically
To get along with somebody	to walk through a building or visit a place with someone, showing them the most interesting or important parts
To map something out	If a vehicle pulls in or pulls into somewhere, it moves in that direction and stops there
To figure someone/something out	to examine something or someone carefully and decide what you think about it, him, or her
To size something/someone up	to move something or someone to one side
To throw oneself into	to plan something in detail
To take someone around	to have a good relationship or deal successfully with a situation

В последемонстрационном этапе предлагается упражнение на обсуждение содержания видеоматериала в группах или в парах. Задача данного упражнения — научить обучающихся составлять диалог-рассуждение по теме видеоматериала с помощью изученных лексических единиц и речевых образцов. На данном этапе развива-

ются механизмы осмысления, кратковременной памяти, конструирования, а также механизм дискурсивности.

Discussion. Do you agree with the author's statements? Why/Why not? Use the phrasal verbs learned to answer.

Итак, мы предложили комплекс упражнений для обучения фразовым глаголам английского языка с использованием видеоматериала TED talks.

В заключение следует отметить, что лекции TED talks являются мощным ресурсом для ознакомления обучающихся с актуальными темами и вовлечения их в активную дискуссию. Разнообразие тем лекций позволяет преподавателям найти материал по нужной теме в соответствии с аспектом преподавания и целям обучения. Рассмотренные выше этапы работы с TED talks предоставляет дополнительную возможность улучшить навыки аудирования, ведения дискуссии, критического осмысления информации, которые необходимы для коммуникации в современном мире.

Литература

- Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л.: Ленингр. ун-т, 1963.
- Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977.
- Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф. и др. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КНОРУС, 2017.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., Дубна: Феникс, 1996.
- Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М.: МГУ, 1998.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Академия, 2002.
- Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.

References

- Amosova N. N. *Fundamentals of English Phraseology*. Leningrad: The University of Leningrad, 1963. (In Russian)
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Academy Publ., 2006. (In Russian)
- Galskova N. D., Vasilevich A. P., Koryavtseva N. F. etc. *Fundamentals of methodology of teaching foreign languages*. Moscow: KNORUS, 2017. (In Russian)
- Kunin A. V. *The course of modern English phraseology*. 2nd ed. Moscow: Vysshaya shkola, Dubna, Feniks, 1996. (In Russian)

- Shchukin A. N. *Teaching foreign languages: Theory and practice*. M.: Filomatis Publ., 2004. (In Russian)
- Slastenin V. A., Isayev I. F., Shiyannov E. N. *Pedagogy*. Moscow: Academy Publ., 2002.
- Smirnitskiy A. I. *Lexicology of the English language*. Moscow: Moscow State University, 1998. (In Russian)
- Vinogradov V. V. *Izbrannyye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. M.: Nauka, 19 Selected Works. *Lexicology and Lexicography*. Moscow: Nauka Publ., 1977. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Milica Radulović, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English, Faculty of Philosophy, University of Niš (Serbia) / Милица Радулович, доцент кафедры английского языка, факультет философии, Нишский университет (Сербия); milica.radulovic@filfak.ni.ac.rs

Баева Галина Андреевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и лингводидактики, кафедра немецкой филологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; g.baeva@spbu.ru

Белова Марина Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; m.o.belova@spbu.ru

Белоглазова Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и лингвострановедения, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена; evbeloglazova@herzen.spb.ru

Гаврилова Анна Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; gavanna2002@mail.ru

Гаврилова Диана Евгеньевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st064551@student.spbu.ru

Гальчинский Дмитрий Николаевич, аспирант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st095500@student.spbu.ru

Диас Сеснедес Шарон Николь, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; sharonicole9@gmail.com

Дудина Анастасия Яковлевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; dudina-99@mail.ru

Журавлева Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; o.zhuravleva@spbu.ru

Замараева Кира Александровна, магистрант 2-го года обучения, кафедра английской филологии, языков северных стран и лингводидактики, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова; kiravorona13@gmail.com

Золотая Елизавета Леонидовна, аспирант 2-го года обучения, ассистент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; lizaz3008@gmail.com

Каранетян Алиса Рубеновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; a.karapetyan@spbu.ru

Коган Марина Самуиловна, кандидат технических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; m_kogan@inbox.ru

Копыловская Мария Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; mkopska@mail.ru

Криволап Анастасия Евгеньевна, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st084953@student.spbu.ru

Крупнова Марина Дмитриевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; marinakrupnova.work@mail.ru

Лавицкая Юлия Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; y.lavitskaya@spbu.ru

Ломия Саида Мизановна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; saidalomia17@mail.ru

Макарова Татьяна Дмитриевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st071329@student.spbu.ru

Мамлеев Ильдар Ренатович, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; ildmam@yandex.ru

Нефедьев Иван Аркадьевич, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; nefedevivan@mail.ru

Озерова Юлия Сергеевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; spb-ozeroва@yandex.ru

Поляков Глеб Андреевич, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st092187@student.spbu.ru

Попелова Алина Олеговна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st110871@student.spbu.ru

Потёмкина Виктория Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена; victoriapotemkina@yahoo.com

Проворова Кристина Сергеевна, студент IV курса бакалавриата, кафедра языков Северной Европы, Институт иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена; provorova4kristina@mail.ru

Радомская Анна Владимировна, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; radomskaaya@gmail.com

Родичева Анна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой зарубежной филологии и прикладных ком-

муникаций, Институт «Полярная академия», Российский государственный гидрометеорологический университет;
annarodicheva@mail.ru

Седёлкина Юлия Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет;
y.sedelkina@spbu.ru

Сетдарова Мархаба Алланазаровна, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет;
st084953@student.spbu.ru

Сивоконь Елизавета Валерьевна, магистрант 3-го года обучения, кафедра зарубежной филологии и прикладных коммуникаций, Институт «Полярная академия», Российский государственный гидрометеорологический университет; liza.sivokon@mail.ru

Сорокина Ирина Сергеевна, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет;
irinadorasokina.portfolio@gmail.com

Сосункевич Варвара Олеговна, магистрант 1-го года обучения, кафедра английского языка и лингвострановедения, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;
lady.sosunkevich@mail.ru

Тарнаева Лариса Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет;
l-tarnaeva@mail.ru

Шарешик Денис Юрьевич, студент IV курса бакалавриата, кафедра языков Северной Европы, Институт иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;
shareshik.denis@yandex.ru

Шерстнёва Анастасия Андреевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет;
asharstniova@gmail.com

Яцечко Карина Олеговна, выпускница аспирантуры СПбГУ, независимый исследователь; karina.yatsechko@mail.ru

АДРЕСА УНИВЕРСИТЕТОВ

Российский государственный гидрометеорологический университет (РГГМУ). Российская Федерация, 192007, Россия, г. Санкт-Петербург, Воронежская улица, д. 79.

Russian State Hydrometeorological University. 79, Voronezhskaya st., St. Petersburg, 192007, Russian Federation.

Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (РГПУ им. А.И.Герцена). Российская Федерация, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48.

Herzen State Pedagogical University of Russia. 48, Moika River emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation.

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ). Российская Федерация, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. St. Petersburg State University. 7–9, Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ Петра Великого). Российская Федерация, 195251, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU). 29, Politekhnicheskaya st., St. Petersburg, 195251, Russian Federation.

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (САФУ им. М.В. Ломоносова). Российская Федерация, 163002, г. Архангельск, набережная Северной Двины, д. 17.

Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov (NArFU). 17, Severnaya Dvina emb., Arkhangelsk, 163002, Russian Federation.

University of Niš. 18000, Bulevar Nemanjića, 12/73, Niš, Serbia.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Раздел 1. MODERN TRENDS IN LANGUAGE AND CROSS-CULTURAL RESEARCH	9
Language and communication research: Qualitative, quantitative, and digital methods. <i>Milica Radulović</i>	9
French-English code switching in France, Belgium and Switzerland. <i>A. V. Radomskaya</i>	15
Russian cinema through the lens of English language: An interlinguaculturological study of movie reviews. <i>V. O. Sosunkevich, E. V. Beloglazova</i>	23
Раздел 2. ЛИНГВИСТИКА, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ.....	31
Коммуникативные стратегии в лингводидактическом академическом письменном дискурсе. <i>А. А. Шерстнёва, Л. П. Тарнаева</i>	31
Переговоры на английском языке как разновидность делового дискурса. <i>Д. Е. Гаврилова</i>	39
Коммуникативные стратегии политического дискурса: лингводидактический аспект. <i>И. А. Нефедьев, Л. П. Тарнаева</i>	47
Роль медиадискурса в социокультурном развитии общества (на примере социальной рекламы). <i>И. Р. Мамлеев, Л. П. Тарнаева</i>	55
Использование дискурсивной стратегии хеджинг в обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей. <i>Д. Н. Гальчинский</i>	63
Особенности репрезентации концепта «Money». <i>Е. В. Сивоконь, А. А. Родичева</i>	73
Языковая игра в англоязычном гейминге и ее перевод на русский. <i>Г. А. Поляков, М. О. Белова</i>	81
Раздел 3. ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ	89
Роль интерференции и трансференции в процессе обучения иностранному языку. <i>Е. Л. Золотая</i>	89
Особенности обучения английскому языку учащихся младшего подросткового возраста в школах республики Абхазия. <i>С. М. Ломия, А. Р. Карапетян</i>	98

Коллокация как единица обучения креативной письменной речи. <i>А. Я. Дудина, Ю. Г. Седёлкина</i>	106
Дидактический потенциал песен при обучении интонации английского языка. <i>Т. Д. Макарова</i>	113
Использование латиноамериканских легенд для совершенствования навыков говорения при обучении испанскому на языковых курсах. <i>Ш. Н. Диас Сеспедес, О. А. Журавлева</i>	122
Особенности обучения лексике финского языка с использованием арт-технологий. <i>К. С. Проворова, В. А. Потёмкина</i>	128
Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения социомаркированной лексике финского языка у учащихся старшей школы. <i>Д. Ю. Шарешик, В. А. Потёмкина</i>	136
Контроль языковых знаний при использовании блога в обучении письменной речи в онлайн-формате. <i>К. О. Яцечко</i>	145
Результаты оценки учебных потребностей обучающихся как основа для проектирования персонализированного учебного курса по иностранному языку. <i>К. А. Замараева</i>	155
Раздел 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ.....	163
Мобильное образование и искусственный интеллект в обучении межкультурной коммуникации: послесловие к круглому столу. <i>М. Ю. Копыловская, М. С. Коган</i>	163
Компьютерные технологии в обучении говорению на иностранном языке. <i>А. В. Гаврилова</i>	172
Дидактический потенциал искусственного интеллекта при обучении грамматическому навыку английского языка. <i>М. Д. Крупнова, Ю. В. Лавицкая</i>	179
Мобильные приложения для обучения китайскому языку: достоинства и недостатки. <i>А. О. Попелова, М. Ю. Копыловская</i>	188
Дидактический потенциал ментальных карт при формировании лексических навыков. <i>И. С. Сорокина</i>	196
Обучение аудированию с использованием видеосюжетов. <i>Ю. С. Озерова</i>	204
Использование видеоматериалов американских влогов для развития лексических навыков студентов. <i>А. Е. Криволап, О. А. Журавлева</i>	213
Видеофрагменты ted talks в обучении фразеологическим единицам английского языка. <i>М. А. Сетдарова, О. А. Журавлева</i>	223
Сведения об авторах.....	232
Адреса университетов.....	236