

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы  
XIV международной научной конференции

(Гомель, 25 октября 2024 года)

Научное электронное издание

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2024

**ISBN 978-985-32-0098-0**

© Учреждение образования «Гомельский  
государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2024

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

В сборник вошли материалы выступлений участников XIV международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам филологии, теоретическим и прикладным аспектам языкового аспекта межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков, переводоведению и литературоведению.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических и литературоведческих исследований, проблемами перевода и переводоведения, а также современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.), Д. А. Гаврилова (отв. секретарь),  
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, С. Н. Колоцей

ГГУ имени Ф. Скорины  
246028, г. Гомель, ул. Советская, 104  
Тел. : 50-49-03, 51-01-03  
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования  
«Гомельский государственный  
университет имени Франциска Скорины», 2024

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.161.3+811.111

*И. М. Басовец*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

## ГИБРИДНАЯ СУБЪЕКТНАЯ МОДЕЛЬ ТЕКСТОВОЙ ДЕАВТОРИЗАЦИИ В БЕЛОРУССКИХ МЕДИАТЕКСТАХ

*Работа посвящена рассмотрению логико-структурной и семантико-прагматической организации гибридной субъектной модели текстовой деавторизации как лингвопрагматической категории медиатекста, что соотносится с актуальной исследовательской проблемой надежности и идентифицируемости источников сведений. В работе впервые определены отличительные черты модели, установлена ее количественная представленность в медиатекстах разных жанров на белорусском языке.*

В медиакультурах разных лингвосообществ смена номинаций источников информации в пространстве текста представляется не только значимым коммуникативным действием журналиста, но и является одним из сигналов потребителю сведений о надежности сообщаемой информации, равно как и возможности ее проверить. Проблема, однако заключается в том, что в современных медиатекстах источники информации могут быть представлены весьма обобщенно или неопределенно, что лишает адресата возможности верифицировать данные или квалифицировать источник согласно его надежности. Употребление весьма обобщенных или неопределенных субъектов в качестве источников сведений рассматривается в лингвистике в рамках понятия «деавторизация», которая может фиксироваться как на уровне предложения, так и текста.

Проблема выделения деавторизации как текстовой категории в современном языкознании вызывает активный интерес исследователей в свете меняющегося информационного ландшафта в сторону снижения коммуникативных рисков со стороны журналиста-повествователя в результате употребления нереферентных субъектов в конструкциях, маркирующих ссылку на источник информации. В современном языкознании «деавторизация текста» понимается как «внесение в текст установки на неопределенное авторство», как своеобразный механизм его нивелирования, а на примере научно-популярных статей в медиаполе показано, что при освещении научных проблем в массмедиа «наблюдается тенденция нивелировать имена исследователей, ученых» и представлять их в весьма обобщенном виде, поскольку «медиаобраз тяготеет к ономастической концептуализации, отвечающей квазиэнциклопедичности подачи информации» и «стремлению к внешней достоверности информации», что и «требует сохранения некоторых семантических компонентов (например, указания на ученых без приведения фамилий конкретных исследователей и их трудов)» [1, с. 225–226].

В нашем исследовании текстовая деавторизация рассматривается как коммуникативно-прагматическая категория, которая предполагает интегрирование неидентифицируемых чужих голосов в текст и их сцепление таким образом, что они способны переакцентуализировать отрезки текста, включить в ткань повествования предложения с размытым или нулевым авторством и одновременно создать видимость ссылок на разные источники для осуществления различных прагматических задач. Наблюдения за функционированием деавторизованных высказываний как единиц реализации данной текстовой категории в пространстве целого медиатекста позволяют зафиксировать не только их роль в развитии повествования, но и обнаружить, что конструкции деавторизации, выступающие в качестве вербальных опознавательных сигналов по их обнаружению, содержат субъекты, которые в текстовой ткани расположены не хаотично, а образуют системные связи.

Анализ газетных текстов разных жанров позволил установить различные виды связи субъектных компонентов, которые могут выстраиваться в субъектные модели текстовой деавторизации в соответствии с геометрическим расположением ее компонентов. В рамках настоящей работы нам хотелось бы рассмотреть гибридную субъектную модель текстовой деавторизации на материале белорусскоязычных газетных текстов разных жанров: информационно-аналитических (60 текстов), интервью (20 текстов) и художественно-публицистических (20 текстов). Количественная представленность рассматриваемой субъектной модели в белорусскоязычной медиакультуре следующая: в информационно-аналитических статьях на ее долю приходится 25 % текстов; в интервью 5 %, в художественно-публицистических текстах модель не обнаружена.

Расположение субъектных компонентов конструкций деавторизации в газетных текстах на белорусском языке показывает, что гибридная субъектная модель сочетает в себе свойства разных моделей, преимущественно лучевидной с несколькими субъектными центрами и иерархической с разноуровневой подачей данных в одном из субъектных ответвлений.

Рассмотрим ее строение на примере информационно-аналитической статьи “Чаму скандынаўскую краіну захліснула крывававая хваля гвалту?” (Звязда, 01.12.2023) (рисунок 1).

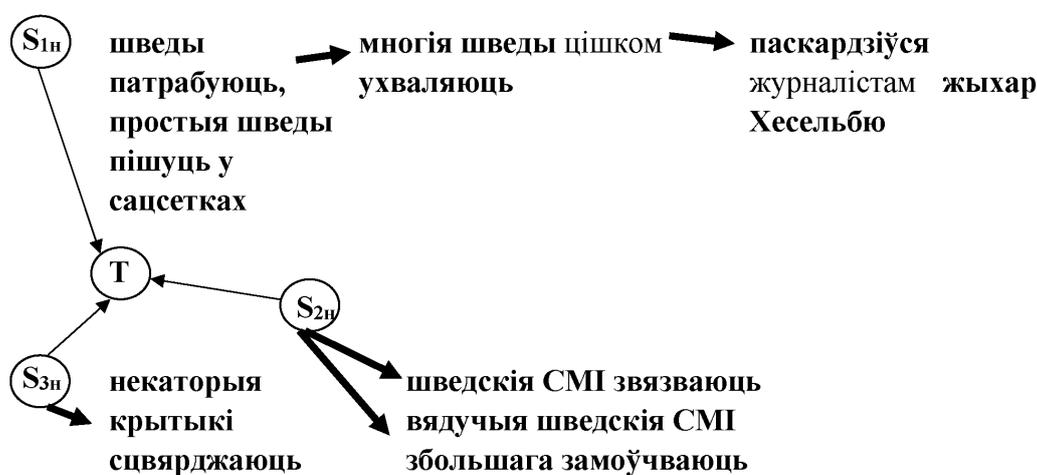


Рисунок 1 – Гибридная субъектная модель текстовой деавторизации в белорусскоязычной статье

В рассматриваемом медиатексте представлены черты лучевидной модели с тремя субъектными центрами, два из которых репрезентируют нереперентных обобщенных субъектов “шведы” и “шведскія СМІ” и одна субъектная группа представлена неопределенным нереперентным субъектом “некаторыя крытыкі”.

Иерархия обнаруживается в первой субъектной группе и выстраивается путем сужения границ потенциальных референтов от верхнего до нижнего элемента, реализуя отношения включения при помощи последовательно представленных более узких именных групп в составе номинативного ряда, который заканчивается одним неидентифицируемым источником, а семантика субъектных компонентов в составе конструкций деавторизации предопределяет их отнесение к некоторой уровневой группе для сравнения и выстраивания отношений ранжирования.

Проследим сужение референтной области для первого субъектного центра: *шведы, простыя шведы* → *многія шведы* → *жыхар Хесельбу*. Элементы верхнего уровня демонстрируют вариативность именованного собирательного субъекта, на среднем уровне иерархии сужение производится благодаря определительному местоимению «многие», а субъектная номинация нижнего уровня соответствует употреблению в значении ‘некий, один’. Прагматическая организация гибридной субъектной модели в белорусскоязычной статье ориентирована на освещение контрастных позиций субъектных групп, а также их вербальных реакций на чувствительную для общества проблему насилия. Критическое отношение к позициям первых двух групп выражено в конце статьи фрагментарно представленной субъектной группой “некаторыя крытыкі”.

Следует отметить, что гибридная субъектная модель может выстраиваться путем комбинирования свойств не только лучевидной и иерархической моделей, но и иного набора субъектных моделей текстовой деавторизации, что свидетельствует о такой ее черте как вариативность. Вариативность гибридной модели в обеих медиакультурах относится к способности сочетать свойства разных моделей с сохранением принципов их построения, к примеру, в нашем материале встречаются следующие комбинации: лучевидная + иерархическая + связнодисперсная; центрическая + иерархическая; связнодисперсная + иерархическая.

Итак, отличительными чертами анализируемой вариативной модели текстовой деавторизации являются:

1) наличие двух и более субъектных центров, демонстрирующих разные структурно-логические связи;

2) неоднородность репрезентации источников информации с различной степенью детализации субъектных центров;

3) использование в одном из субъектных центров модели именных групп с постепенным сужением референциального объема для выстраивания иерархических отношений при кодировке неререферентных субъектов;

4) неоднородность прагматических функций, реализуемых конструкциями деавторизации, представляющих разные субъектные группы. Анализ практического материала показал, что наибольшая представленность гибридной субъектной модели свойственна информационно-аналитическим статьям, в незначительном количестве фиксируется в интервью и не характерна текстам художественно-публицистического жанра.

### Список использованной литературы

1. Драчева, Ю. Н. Медиаобраз локальной устной речевой культуры: когнитивно-языковые механизмы : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Ю. Н. Драчева. – Вологда, 2019. – 575 л.

УДК 811'243'42:070

*Д. А. Гаврилова*

*(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)*

### СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПРИЗНАКИ ЖАНРА СТРИМ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

*В данной статье автор рассматривает структурно-композиционные признаки и характеристик жанра стрим на материале белорусского и британского онлайн-изданий. В работе представлено определение стрима и его основные признаки. Автор анализирует стрим с точки зрения медиатекста, приводит их классификации и представляет собственную.*

Стремительное развитие современных технологий, конвергенция средств массовой коммуникации и изменение привычек аудитории способствовали образованию единого текстуального пространства [1, с. 519]. Это значит, что большое значение в веб-журналистике отдается медиатексту. Так, Т. Г. Добросклонская определяет медиатекст как сообщение плюс канал коммуникации [2, с. 40]. Мы же будем определять медиатекст как текст, который существует в рамках медиа, то есть в различных СМИ. Изучением медиатекстов занимаются такие области знаний как журналистика, лингвистика, социолингвистика, культурология, социология, медиапедагогика и др.

Существуют различные классификации медиатекстов, рассмотрим основные из них.

И. В. Рогозина разделяет медиатексты по экстралингвистическим и лингвоментальным факторам. Более пристальное внимание автор уделяет внешним (экстралингвистическим) факторам, так как они оказывают непосредственное влияние на формирование медиатекста. Одним из таких факторов выступает, по мнению И. В. Рогозиной, взаимодействие в рамках «продюцент – текст – реципиент» [3, с. 121–131].

Г. С. Мельник предлагает классифицировать медиатексты по воздействию на аудиторию, представляя следующие группы:

- тексты, рассчитанные на одновременное воздействие и на конкретные социальные институты или на конкретных лиц и на сознание массовой аудитории;
- тексты, целью которых является воздействие на сознание массовой аудитории, принципиально рассчитанные на немедленный отклик какого-либо лица или социального института;
- тексты, рассчитанные на немедленную реакцию, требующие вмешательства в реальную действительность и не предусматривающие воздействие на сознание массовой аудитории;
- тексты нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию [4, с. 136].

Т. Г. Добросклонская классифицирует медиатексты по устойчивым параметрам, позволяющие описать их с точки зрения:

- 1) способа производства;
- 2) формы создания;
- 3) формы воспроизведения;
- 4) канала распространения;
- 5) функционально-жанрового типа текста;
- 6) тематической доминанты или принадлежности к тому или иному медиапоток [5, с. 30].

Таким образом, из всех выше представленных классификаций самым важным критерием для медиатекста является канал распространения. К нему мы можем отнести Интернет, телевидение, радио, пресса. Такие тексты характеризуются интерактивностью, возможностью использования нарративных стратегий, дигитальностью, ускорением времени и конвергентностью, позволяющей создавать гибридные формы текста с интеграцией современных технологий. Следовательно, медиатексты могут варьироваться по форме и содержанию: новостные статьи, комментарии, аналитические материалы, интервью, блоги, репортажи и стримы.

В данной статье мы рассмотрим такую форму медиатекста как стрим, который представляет особый интерес для лингвистов, так как является новым, не исследованным полем медиадискурса с точки зрения его особенностей как жанра, структурной композиции и прагматической характеристики.

В отличие от традиционных форм медиа, стрим характеризуется интерактивностью, вовлечением зрителей и динамичной сменой контента. Мы рассматриваем стрим как поток видео в режиме реального времени, который транслирует различного рода события. В рамках исследования нас интересует структурно-композиционные характеристики жанра стрим.

Большая часть исследователей (М. Р. Львов, Е. Н. Зарецкая, П. Л. Сопер и др.) с точки зрения речевой композиции, а именно организации и структуры устной или письменной речи, выделяют такие структурные элементы как введение, основную часть и заключение, т. е. те компоненты, которые присущи практически любому жанру медиадискурса. Мы же считаем, что стримы состоят из следующих элементов:

- 1) лида (для британских онлайн-изданий) или комментария (для белорусских онлайн-изданий);
- 2) основной части;
- 3) заключения.

Рассмотрим каждую из этих структур по отдельности. Лид или лид-абзац – это краткое введение в стрим, которое содержит основную информацию о событии, которое будет представлено в стриме, т. е. он отвечает на такие ключевые вопросы как «кто», «что», «где»,

«когда», «почему» и «как». Основная цель лида – привлечь внимание аудитории и составить общую картину того, о чем будет идти речь. В соответствии с проведенным нами анализом, мы выяснили, что используемый медиатекст в британских онлайн-изданиях представлен в форме лида и является своего рода введением, например:

*Rishi Sunak is due to address the Welsh Conservative Party conference at 10.30 am. The conference has the slogan: “Get Wales Moving” (The Telegraph).*

*Winner of the 2024 Nobel Peace Prize is announced (The Guardian).*

В отличие от лида комментарий описывает более подробно то, что будет в стриме, т. е. изложение события, информация о том, почему данный ивент произошел и почему он важен. Все это для того, чтобы аудитория могла понять контекст лучше, а также настроить на определенную эмоциональную атмосферу:

*3 июля День Независимости Республики Беларусь – главный праздник белорусской государственности. Это исторически значимая дата в судьбе страны, ставшая символом свободы и мира. В этот день г. Минск был освобожден от немецкой оккупации. Решение о праздновании Дня независимости 3 июля было принято в ходе республиканского референдума в 1996 году. В этот день по всей стране пройдут масштабные праздничные мероприятия и народные гуляния. В 10.00 смотрите прямую видеотрансляцию церемонии возложения цветов и венков на «Кургане Славы» (СБ Беларусь Сегодня).*

Таким образом, комментарий характеризуется большей контекстуальной наполненностью, чем лид, который определяется краткостью.

После лида и комментария идет основная часть стрима, в которой представляется основное событие, т. е. идет прямая трансляция какого-либо мероприятия. Здесь происходит обзор событий или новостей, представление гостей (если таковые имеются). Данный структурный элемент можно разделить на такие этапы как приветствие, основная часть и кульминация. Следует отметить то, что не все этапы будут присутствовать в стриме, так как основной характеристикой данного элемента является то, что речь может быть неподготовленной и спонтанной, например:

*Thank you, thank you, thank you. Well good morning everyone. It’s great to be back in Wales. Two years ago, Kier Starma came right here to declare that Welsh labour is his blue BL print for Britain. Now I can see why someone who likes making U-turns as much as he does and has absolutely no plan for where he wants to take the UK finds the idea of making everyone drive at 20 miles an hour a road 20 miles an hour and banning all new road building very appealing <...> (The Telegraph).*

*Этот форум по праву считается одним из наиболее ярких событий в жизни Беларуси. За четверть века он приобрел широкую известность из-за пределов не нашей страны. Духовно-нравственное развитие общества является важнейшей задачей белорусского государства. Немаловажную роль в этом, безусловно, играет Ленин. Желаю всем продуктивной работы, творческих успехов, счастья и благополучия. Александр Лукашенко, президент Республики Беларусь <...> (СБ Беларусь Сегодня).*

Из примера мы видим, что языковое оформление основной части может быть представлено как существительными, глаголами, эмотивно-окрашенной лексикой, так и различными стилистическими маркерами и т. д. Необходимо отметить то, что в онлайн-издании СБ Беларусь Сегодня набирает популярность немой стрим, это означает, что видео трансляция может не сопровождаться текстовой оформленностью, т. е. будет представлен простой обзор мероприятия или события.

Заключительная часть стримов как в белорусском издании, так и в британском реализуется благодаря разговорным формулам благодарности, например, *спасибо за внимание, спасибо, thank you, thanks a lot*, и прощания, например, *до встречи, до свидания, увидимся с Вами, see you, have a good day, bye*. В ходе анализа мы установили, что данный элемент структуры присущ не всем стримам и может быть вообще опущен.

На основании вышеизложенного, структурную организацию стримов можно отобразить следующей схемой (рисунок 1).

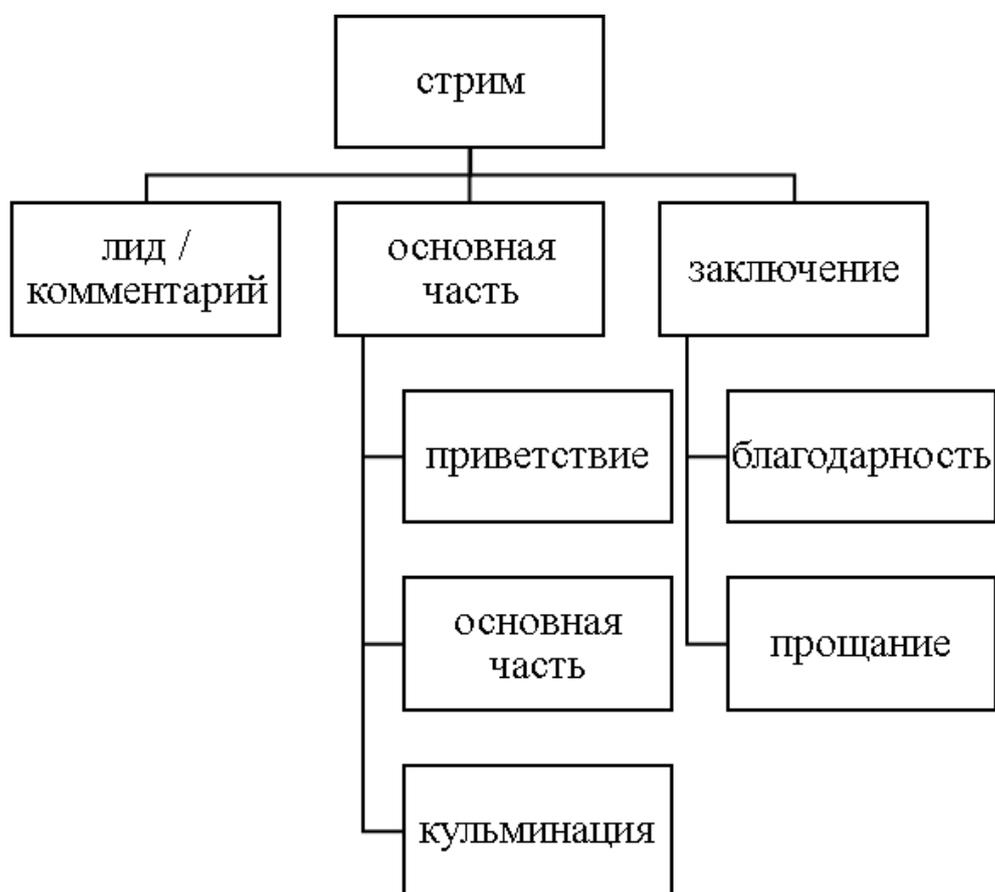


Рисунок 1 – Структурная организация стрима

Таким образом, рассмотренные структурно-композиционные признаки стримов, позволяют нам изучить его уникальные характеристики и представляют особую ценность для современных лингвистических исследований. Белорусские стримы имеют практически такую же структуру, как и английские: комментарий – основная часть – (заключение). Единственным отличием является то, что в британских стримах в качестве введения присутствует лид. Также мы определили, что не все структурные компоненты могут присутствовать в стриме, например, может отсутствовать заключение.

Важно отметить, что стрим является новым видом медиатекста, который появился с развитием цифровых технологий и Интернета. Следовательно, стримы в медийном дискурсе представляют интересное поле для дальнейших исследований на прагматическом уровне и анализа его влияния на аудиторию в целом.

### Список использованной литературы

1. Ким, М. Н. Жанры печатных и электронных СМИ / М. Н. Ким, Е. М. Пак. – СПб : Питер, 2020. – 257 с.
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 263 с.
3. Рогозина, И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. Монография / И. В. Рогозина. – М., Барнаул, 2003. – 289 с.
4. Мельник, Г. С. Mass Media: психологические процессы и эффекты / Г. С. Мельник. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 159 с.
5. Добросклонская, Т. Г. Медиатекст: теория и методы изучения / Т. Г. Добросклонская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналист. – 2005. – № 2. – С. 28–35.

*М. В. Гуль, Ю. Ю. Хорошун*

*(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА FAST FOOD / ФАСТФУД В АМЕРИКАНСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ**

*В данной статье рассматриваются общие и специфические характеристики концепта «Fast Food / Фастфуд» в американской и белорусской лингвокультурах на лексическом материале с учетом особенностей выражения этого концепта в массово-информационном типе дискурса. В ходе работы были выявлены основные средства репрезентации исследуемого концепта, а также описаны его основные признаки.*

В современном мире фастфуд является неотъемлемой частью американской культуры потребления пищи, в Беларуси эта разновидность еды тоже стала популярной. Интерес к изучению данной темы обусловлен значительным влиянием быстрого питания на образ жизни и здоровье людей и его ролью в формировании культурных предпочтений и стереотипов. Цель данной работы – установить общие и специфические характеристики концепта «Fast Food / Фастфуд» в американской и белорусской лингвокультурах на лексическом материале с учетом особенностей выражения этого концепта в массово-информационном типе дискурса. Источниками фактического материала послужили англоязычные тексты “The Corpus of Contemporary American English”, а также белорусскоязычные медиатексты интернет-портала “Звезда.by”. Сопоставление выражения концепта «Fast Food / Фастфуд» в американской и белорусской лингвокультурах через изучение массово-информационного дискурса является актуальной темой исследования. Именно массово-информационный дискурс может дать понимание того, как данный концепт репрезентируется в каждой из исследуемых лингвокультур.

Понятие «концепт» играет ключевую роль в понятийном аппарате лингвокультурологии. Концепт объединяет значение, смысл и форму. Согласно Ю. С. Степанову концепт – это «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [1, с. 43]. Учёный выделяет три составляющие концепта, а именно: основной признак, который является актуальным; один или несколько дополнительных признаков, которые уже не являются актуальными, их можно назвать историческими или пассивными; внутренняя форма, которая, как правило, не осознаётся, она заключена во внешней, или словесной форме [1, с. 43].

Мнение Н. Д. Арутюновой состоит в том, что «концепты образуют своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [2, с. 31]. Другими словами, концепт представляет собой ментальную единицу человеческого сознания, которое выступает посредником между реальным миром и языком. Информация, поступающая в сознание, проходит стадию фильтрации и переработки.

По признаку «смысловая плотность / неплотность» каждый концепт включает ядро, приядерную зону, ближнюю периферию, дальнюю периферию. Приядерная зона представляет собой часть концепта, наиболее наполненную смыслом, содержащую его ключевые свойства. Ядро является центральной частью концепта, содержащей наиболее типичные и устойчивые характеристики. Ближняя периферия состоит из элементов, близких к ядру, но менее устойчивых. Дальняя периферия представляет собой наименее значимые и периферийные характеристики концепта. Таким образом, данное понятие имеет иерархический характер, включая различные уровни смысловой значимости и поддерживая иерархическую организацию полевой структуры.

Опираясь на информацию о частотности употребления средств выражения исследуемого концепта, стоит отметить, что в “Corpus of Contemporary American English” наиболее

часто репрезентанты понятия “Fast food” использовались в период с 2005 по 2014 гг., при этом пик употребления приходится на 2012 г., когда американцы активно обсуждали вред еды быстрого приготовления.

В белорусском источнике массового дискурса “Звязда.by” репрезентанты концепта «Фастфуд» фиксируются в промежутке с 2021 по 2024 гг., когда активно обсуждаются болезни, которые может вызвать чрезмерное употребление продуктов с высоким уровнем жиров и холестерина. Такая временная парадигма может объясняться быстрым развитием и внедрением идеи пищи быстрого приготовления в белорусскую культуру.

Сопоставим некоторые характеристики “Fast food” в американской и белорусской лингвокультурах:

- 1) когнитивные признаки, конкретизирующие понятие «Fast food / Фастфуд»;
- 2) средства репрезентации концепта «Fast food / Фастфуд»;
- 3) признаки, связанные с ментальными пространствами, которые несут информацию о реальных связях, существующих в действительности;
- 4) признаки, которые передают представления о субъектно-модальных оценочных смыслах.

Анализируя когнитивные признаки, конкретизирующие понятие «Fast food / Фастфуд», следует отметить, что, в американской и белорусской лингвокультурах определение понятий имеет много сходств. Исходя из информации, представляемой американскими и белорусскими толковыми словарями, fast food / фастфуд обозначает еду, не требующую быстрой обработки, содержащую большое количество жиров, и подающуюся чаще всего в стандартизированном виде в ресторанах, кафе или фуд-кортах. При этом, в одном из белорусских лексикографических источников [3] отмечено переносное значение слова «фастфуд»: ‘то, что делается очень быстро, некачественно и не требует дополнительной обработки’.

Переходя к следующей характеристике, стоит подчеркнуть определённые сходства в контекстах обеих культур: основными репрезентантами исследуемого концепта являются “*burgers*”, “*hot dogs*”, “*pizza*”, “*sandwich*”, “*French fries*” и “*бургеры*”, “*хот-доги*”, “*піца*”, “*сэндвіч*”, “*бульба фры*”; эти блюда являются исходными для кухни данного типа. В результате развития культуры быстрого питания в Беларуси появились такие блюда, как “*бліны*”, “*бяляшы*”, “*дранікі*”, “*зразы*”, “*смажанка*”, “*шаурма*”, которые соответствуют идее быстрого приготовления по признакам удобства и невысокой цены.

Важными когнитивными признаками исследуемого концепта являются время приготовления, продукты и вещества, помещение, посуда. Английское словосочетание “Fast food” содержит в себе слово ‘fast’, что само по себе является информацией о времени приготовления пищи. В белорусском языке употребляется заимствованное слово «фастфуд», но также имеются альтернативные варианты: “*хуткая ежа*”, “*хуткае харчаванне*”, что указывает на скорость приготовления.

Проанализировав контексты в массово-информационном типе дискурса, мы можем отметить, что с употреблением репрезентантов понятия «Фастфуд» в обеих лингвокультурах были выявлены сходства по общему признаку: вещества, содержащиеся в продуктах и блюдах: “*trans fats*”, “*oil*”, “*sugar*”, “*salt*”; “*транстлушчы*”, “*фарбавальнікі*”, “*фасфаты*”, “*цукар*”, “*соль*”.

В ходе исследования были выделены следующие места подачи еды быстрого приготовления как в США, так и в Беларуси: “*Burger King*”, “*KFC*”, сети которых открылись практически во всех крупных городах Беларуси, а также такие места пищи быстрого приготовления, как: “*рэстаран*”, “*фуд-корт*”, “*кафэ*”, в которых можно брать еду на вынос.

Согласно анализу употребления репрезентантов концепта “Fast Food” в контексте массово-информационного дискурса, по признаку «посуда» были найдены примеры только из американского источника: “*napkins*”, “*tray*”, “*containers*”.

Довольно часто в американском и белорусском источниках фастфуд относится к группе вредных продуктов, вызывающих разного рода проблемы со здоровьем и отрицательно влияющих на внешнюю красоту. Это доказывают следующие характеристики, которые ассоциируются с исследуемым концептом: “*obesity*”, “*high blood pressure*”, “*diabetes and heart disease*”; “*лішняя вага*”, “*атлусненне*”, “*гастрыт*”, “*дыябет*”, “*павышаная колькасць халестэрыну*”.

Как в белорусской, так и в американской лингвокультурах концепт фастфуд обладает следующими признаками: удобство, доступность, низкая стоимость: “*cheap*”, “*convenient*”; “*смак, хуткасць і даступны кошт*”, “*істотная эканомія*”.

Проведя анализ коллокаций в контекстах массово-информационного дискурса, в которых встречались репрезентанты понятия «Food / Фастфуд», можно утверждать, что и в американской и в белорусской лингвокультурах данный концепт имеет отрицательную ценность: “*fast food is unhealthy*”, “*fast food and junk food*”, “*the unhealthiness of fast food*”; “*нездоровая ежа*”, “*няякасная ежа*”, “*не самая здоровая, нізкасортная ежа*”. Несколько раз в белорусском массово-информационном источнике «Звезда.by», слово «фастфуд» используется в переносном значении: «...Замест размовы за вялікім сталом – перакусы фаст-фудам. Такі ж “фаст-фуд” і ў сямейных адносінах», “*інфармацыйны фаст-фуд*”, “*літаратурны фаст-фуд*”. В этих случаях слово «фастфуд» обозначает что-то некачественное, сделанное без соблюдения определённых правил.

Анализ примеров из “The Corpus of Contemporary American English” показал, что в 2018–2019 гг. фастфуд практически не рассматривался в негативном аспекте, так как стал важной, незаменимой и неоспоримой частью жизни американского народа, включающей такие области, как питание, досуг, рабочая деятельность, экономика государства. Этот вид питания – важная часть рутины многих людей, которая обеспечивает быстрым и доступным питанием в любое время суток. Благодаря широкому выбору и удобству сервиса, фастфуд заведения стали популярным местом для быстрого перекуса или обеда как для работающих людей, так и для студентов.

По итогам исследования примеров из американского массово-информационного источника “Corpus of Contemporary American English” и белорусского – “Звезда.by”, можно сделать вывод, что концепт «Fast Food / Фастфуд» является значимой частью обеих лингвокультур.

В ходе работы были выявлены системно-языковые признаки концепта «Fast Food / Фастфуд» с использованием материалов толковых словарей, что позволило получить общее представление о характеристиках данного концепта, а именно «система быстрого питания, включающая продукты быстрого приготовления с большим количеством трансжиров и вкусовых добавок, хранящаяся в специальной упаковке, удобная в использовании и доступная в цене». Средствами репрезентации концепта «Фастфуд» в белорусской лингвокультуре являются лексемы “*бліны*”, “*бяляшы*”, “*дранікі*”, “*зразы*”, “*смажанка*”, “*шаурма*”. Рассматривая ближнюю периферию по признаку «проблемы со здоровьем», мы выделили следующие примеры из американского источника: “*obesity*”, “*diabetes*”, “*high blood pressure*”, “*heart disease*”; из белорусского: “*атлусненне*”, “*гастрыт*”, “*дыябет*”, “*павышаная колькасць халестэрыну*”.

Дальнюю периферию выражает оценочный компонент: в американской лингвокультуре концепт “Fast food” имеет негативную оценку, но со временем появилась тенденция к положительному оцениванию, так как в Америке “Fast food” охватывает больше сфер жизни людей: питание, здоровье (в Беларуси и США); досуг (у молодёжи), работа, экономика (в США). Таким образом, в белорусской лингвокультуре понятие «Фастфуд» имеет негативную оценку, а также ассоциируется с чем-то низкокачественным, одноразовым: “*літаратурны фастфуд*”, “*інфармацыйны фастфуд*”.

### Список использованной литературы

1. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Введение. Логический анализ языка. Ментальные действия / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1993. – 182 с.
3. Савасцюк, М. Л. Англiцызмы беларускай мовы: дапаможнік / М. Л. Савасцюк. – Мiнск : БДУ, 2019. – 391 с.

**Ж. А. Коротких**

(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ПОЛИТКОРРЕКТНЫХ ЭВФЕМИЗМОВ

В статье рассматривается сущность процесса эвфемизации в современном английском языке и раскрываются причины создания эвфемизмов. Анализируется связь эвфемизмов с теорией политкорректности и устанавливается, что эвфемизмы являются одним из средств реализации политкорректности на лексическом уровне, что дает основание говорить о политкорректных эвфемизмах. С помощью приведенных в статье примеров автор доказывает, что одной из характерных особенностей политкорректных эвфемизмов является их семантическая неопределенность, и делает вывод, что к основным приемам, помогающим избежать неверной трактовки значения эвфемизма, относятся пояснение, уточнение и расшифровка значения. В некоторых случаях раскрыть значение политкорректного эвфемизма помогает контекст.

В мире не существует ни одного общества, которое бы не зависело от языка, не формировалось бы под его воздействием, и само не формировало бы язык. Язык и культура настолько тесно взаимосвязаны, что между ними «нельзя провести границу, так как они – две стороны одной монеты» [1, с. 9]. Все изменения в жизни общества влекут за собой изменения в языке, а любые изменения в языке так или иначе влияют на культуру. Особо чутко на все изменения в жизни социума, мировоззрении людей, идеологии, нравственных устоях и ценностях реагирует лексика – та часть языка, на которую общество может оказывать активное воздействие. Примером этого могут служить языковые табу и введение новых эвфемистических лексических единиц.

Создание и использование неологизмов-эвфемизмов – процесс универсальный, существовавший и существующий в разных языках и в разные периоды развития общества. Психологические модели, лежащие в основе образования эвфемизмов, также универсальны. Причины, по которым то или иное слово становится неприемлемым для употребления и подлежит замене, весьма разнообразны. Самые ранние табу и эвфемизмы появились из-за страха перед таинственными и могучими силами природы и из-за желания человека оградить себя от их разрушительного действия. Этот страх в какой-то степени присутствует и в наши дни, когда мы боимся о чем-то говорить вслух, или, сказав что-то, стучим по дереву, полагая, что таким образом мы можем отвратить зло. Это и страх человека перед болезнями и техногенными катастрофами.

Страх или боязнь могут принимать и социальную окраску, так как человек – существо социальное. Он живет в обществе, и ему безразлично, как социум оценивает его внешний вид и поступки. Опасаясь негативной реакции окружающих, люди перестали называть юридически неоформленное совместное проживание двух людей ‘*сожителеством*’, а стали употреблять выражение ‘*гражданский брак*’, стали называть любовника или любовницу ‘*другом*’ (‘*boy-friend / girl-friend; companion*’), а ‘*old maid*’ (‘*старая дева*’) в американском варианте английского языка превратилась в ‘*single-by-choice senior citizen*’.

Другой важной причиной появления эвфемизмов является стремление людей не обидеть, не оскорбить других, не причинить боль, не вызвать у них негативную реакцию. Употребляя слова, которые признаются обществом неприемлемыми в силу их негативных коннотаций, говорящий не только оскорбляет собеседника, но и теряет ‘свое лицо’. К. Аллан и К. Барридж считают ‘сохранение лица’ одной из важных функций эвфемизмов: “*A euphemism is used as an alternative to a dispreferred expression, in order to avoid possible loss of face: either one's own face or through giving offense, that of the audience, or of some third party*” [2, с. 11]. Сохранение ‘лица’ считается одним из основных факторов в процессе коммуникации, т. к. потеря ‘лица’ ведет к утрате доверия между сторонами.

Эвфемизмы тесно связаны с политкорректностью, так как они являются «одним из средств реализации политкорректности на лексическом уровне и входят в ее вербальную составляющую» [3, с. 35].

Одной из характерных особенностей политкорректных эвфемизмов является их неконкретность или семантическая неопределенность [4, с. 14], которую многие лингвисты считают существенным недостатком. Так, например, Н. Рис пишет: *“In fact, my chief objection to the political correctness movement and to politically correct phraseology <...> is that through them direct, colorful words are invariably being replaced by dull, lifeless ones. PC words lack the true-life vividness of natural coinages. Invariably, also, by seeking to avoid some imagined offensiveness, words and phrases are produced that are less precise in their descriptiveness”* [5, с. 12].

Н. Рис возражает против использования политкорректных эвфемизмов, подчеркивая, что в этом случае прямые, красочные слова неизменно заменяются скучными и безжизненными лексическими единицами. Кроме того, стремясь избежать некоторой воображаемой грубости или агрессивности высказывания, люди образуют слова и фразы, которые менее точны в своей ‘описательной способности’.

Учитывая эту особенность, авторы, употребляющие политически корректные эвфемизмы, нередко прибегают к расшифровке и уточнению их значения. Так, например, преподавателям и административным работникам Университета штата Калифорния (CSUN) в рамках политики предоставления равных возможностей всем студентам университета рекомендуется обратить особое внимание на группу студентов, которая именуется как *Students with Learning Disabilities*. Предвидя, что термин ‘*learning disabilities*’ может пониматься по-разному в силу своей широкой семантики, авторы уточняют, что это общий термин, который относится к группе гетерогенных расстройств, проявляющихся значительными трудностями в приобретении и использовании навыков аудирования, говорения, чтения и математики. Эти расстройства возникают у людей со средним и очень высоким интеллектом и предположительно связаны с дисфункцией центральной нервной системы: *“A learning disability is a generic term that refers to a group of heterogeneous disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, and mathematical abilities. These disorders occur in persons of average to very superior intelligence and are presumed to be due to central nervous system disfunction”* [6, с. 2].

Подобные пояснения раскрывают значение политкорректного эвфемизма и не оставляют сомнений в том, кого можно отнести к категории *Students with Learning Disabilities*.

Авторы художественных произведений, используя политкорректные эвфемизмы, стараются сразу уточнить их значение. Лиза Джаксон в своем романе «Шепот» так описывает героиню: *“A party girl by nature, she'd been picked up for speeding, driving under the influence of intoxicants, and possession of a controlled substance, that substance being cocaine once and marijuana twice”* [7, с. 298].

Политкорректный эвфемизм ‘*controlled substance*’ (контролируемое вещество) характеризуется семантической неопределенностью, и во избежание неверной трактовки, автор уточняет его значение – кокаин и марихуана.

Аналогичным образом подходит к употреблению политкорректного эвфемизма ‘*downsizing*’ Сидни Шелдон в романе-триллере «Лучшие планы». Расшифровывая его значение при первом употреблении, он в дальнейшем использует данный эвфемизм без каких-либо пояснений.

*“But you forgot to mention that one of the reasons corporations are doing well is because of what euphemistically termed ‘downsizing’. To put it bluntly, downsizing simply means that people are being fired to make way for machines. More people are out of work than ever before”* [8, с. 144].

*“In the old days it took about thirty men to do what one man can do today,” Mat Baker said. “The age of technology.”*

*Leslie looked at him a moment. “The age of downsizing”* [8, с. 168].

Однако иногда авторы не утруждают себя пояснениями, считая, что политкорректный эвфемизм знаком читателям, или его значение может быть понято из контекста. Например, Д. Барроу в своем руководстве *How to Be a Great Camp Counselor* пишет: *“You will also have ability to spot the exception, the troubled child, the advanced, the leader, and the late bloomer”* [9, с. 125].

'Late bloomer', эвфемизм, заменивший выражение 'late developer', уже фиксируется некоторыми словарями, что свидетельствует о его частотности. Однако у людей, читающих данное руководство могут возникнуть разные образы, так как 'ребенка, запаздывающего в своем развитии', каждый представляет по-своему.

Более четко семантика выражения 'late bloomer' определяется через контекст в следующем примере, несмотря на то, что автор, Л. Джаксон, не дает дополнительной расшифровки самого эвфемизма.

*"For nearly a year she'd been hoping to grow breasts, but the little nubs on her chest barely filled out the training bra she disdained to wear. Most of the girls in her class had already developed, and everyone seemed to know who wore a B cup, who filled out a C, and God forbid, who was cursed with a double A. Samantha was a late bloomer"* [7, с. 24].

В данном случае переживания героини связаны с отставанием от сверстниц в физическом развитии.

Несмотря на то, что эвфемизмы существуют с незапамятных времен, их современное употребление вызывает неоднозначную реакцию. Одной из причин негативного отношения к полнокорректным эвфемизмам является, на наш взгляд, неконкретность, нечеткость их семантики.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что во избежание семантической неопределенности авторы прибегают к уточнению / расшифровке эвфемизма или полагаются на контекст, который поможет раскрыть значение полнокорректного эвфемизма.

### Список использованной литературы

1. Chaika, E. Language, The Social Mirror / E. Chaika. – 2nd ed. – Newbury House Publishers, 1989. – 374 p.
2. Allan, K. Euphemism and Disphemism. Language Used as Shield and Weapon / K. Allan, K. Burridge. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 288 p.
3. Рубина, Н. Б. «Эвфемизм» и «Политическая корректность» в современном английском языке / Н. Б. Рубина // Вестн. РУДН, Сер. Лингвистика. – 2011. – № 4. – С. 35–41.
4. Потапова, Н. М. Эвфемизмы в языке и речи: на материале англоязычного делового дискурса : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. М. Потапова. – М., 2008. – 165 л.
5. Rees, N. The Politically Correct Phrasebook: What They Say You Can and Cannot Say in the 1990s / N. Rees. – Bloomsbury Pub. Ltd., 1994. – 192 p.
6. Commitment to Excellence. A Handbook on the American with Disabilities Act for Faculty, Staff and Academic Administrators. – California State University : Northridge, 1999. – 67 p.
7. Jackson, L. Whispers / L. Jackson. – Zebra Books, 1996. – 447 p.
8. Sheldon, S. The Best Laid Plans / S. Sheldon. – William Morrow and Company, Inc., 1997. – 384 p.
9. Burrow, D. How to Be a Great Camp Counselor / D. Burrow. – McElroy Publishing, 1992. – 186 p.

УДК 81'23

**О. М. Литвишко**

(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

### ЮРИДИЧЕСКИЙ СИНТАКСИС КАК МАРКЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию профессионального языкового сознания юристов через призму юридического синтаксиса. Автор уделяет основное внимание синтаксическим

особенностям юридического дискурса, включающим комплексность предложений, номинализацию, страдательный залог, синтаксические конструкции, использование которых выражает логику законодательного мышления. Анализ примеров, взятых из различных жанров англоязычного юридического дискурса, подтверждает предположение автора о том, что юридический синтаксис выступает маркером профессионального языкового сознания юриста.

Профессиональное языковое сознание «как особое видение мира, формируемое и овнешняемое с помощью профессионально маркированных языковых средств» [1, с. 47] до сих пор остается малоизученной темой в современной лингвистике. Несмотря на повышение интереса к данной научной проблематике, большинство исследований сфокусированы на анализе лексических средств как маркеров языкового сознания, вербализующих ключевые профессиональные категории и понятия, поскольку, как отмечают некоторые авторы, «изучение структур языкового сознания людей определенной профессиональной группы наиболее эффективно может быть осуществлено на примере исследования концептов, представляющих основные категории в сфере их профессиональной деятельности» [2, с. 14]. По нашему мнению, изучение юридического синтаксиса будет способствовать выявлению законов и условий профессионального мышления, раскрывая процессы образования мысли и соответствующего способа формулирования правовых норм, что напрямую связано с профессиональным языковым сознанием. Как справедливо в данной связи отмечает И. Л. Петрова, «именно в синтаксисе, на уровне предложения, слово в языке юриспруденции выступает в единстве мысли и знака как логико-языковой феномен, функционируя в качестве средства правового регулирования» [3, с. 4].

Не вызывает сомнений тот факт, что юридический синтаксис обладает рядом особенностей, обусловленных одновременно логикой законодательного мышления и коммуникативно-прагматической спецификой юридических текстов [4, с. 127], при этом данные особенности практически в равной степени проявляются в разных жанрах юридического дискурса, подтверждая наше предположение о том, что синтаксис, наряду с лексическими средствами, выступает маркером профессионального сознания юриста.

К синтаксическим особенностям юридического дискурса традиционно относят: комплексный характер предложений как по длине, так и по структуре (простые распространенные предложения со множественными однородными членами, вводными конструкциями, сложноподчиненные предложения с несколькими уровнями подчинительной связи, вставками, дополнениями, пояснениями, обособленными оборотами); номинализацию; предпочтительное использование страдательного залога; активное использование определенных синтаксических конструкций – условных предложений, герундиальных и причастных оборотов, относительных придаточных предложений в усеченном виде (*whiz deletion*). Еще одной специфической особенностью юридического синтаксиса выступает включение большого объема информации между подлежащим и сказуемым, зачастую завершающим предложение, которое в среднем может содержать 79,25 слов [5, с. 56; 6, с. 46].

Продемонстрируем обозначенные выше особенности на примерах, представляющих разные жанры англоязычного юридического дискурса (международная конвенция, судебный прецедент, законодательный акт, показания свидетелей, договор найма жилого помещения), что, полагаем, подтвердит наше предположение о том, что профессиональное языковое сознание юриста проявляется не только на уровне лексики, но и на синтаксическом уровне, т. е. овнешняется определенными синтаксическими средствами.

*(1) The provisions of a treaty regulating the authentication of its text, the establishment of the consent of States to be bound by the treaty, the manner or date of its entry into force, reservations, the functions of the depositary and other matters arising necessarily before the entry into force of the treaty apply from the time of the adoption of its text* [7].

В данном примере фиксируем наличие причастного оборота (*regulating the authentication of its text*), однородные дополнения (*the authentication, the establishment, the manner, reservations, the functions*), несколько уровней подчинительной связи (*the provisions ... regulating ... other matters arising ...*). Также здесь наблюдаем разделения подлежащего и сказуемого по причине

включения пояснений и уточнений между ними общим количеством 50 слов – *the provisions of a treaty ... apply from the time of the adoption of its text*. Преимущественное использование имени существительного, в частности, в заключительном фрагменте предложения, выступает примером номинализации (*from the time of the adoption of the text*).

Предложение в следующем примере, несмотря на заметно меньший объем, содержит два вида уточнений – одно из них представляет собой сравнительный оборот, обособленный при помощи запятых (*as with other guarantees in the Bill of Rights*), тогда как второе, выражая ссылку на общее мнение, которое, по всей видимости, не было письменно зафиксировано в упоминаемом ранее по тексту документе, тем не менее представляется значимым, в связи с чем и присутствует в тексте в виде обособленного круглыми скобками оборота (*all agreed that it was*):

(2) *The debate with respect to the right to keep and bear arms, as with other guarantees in the Bill of Rights, was not over whether it was desirable (all agreed that it was) but over whether it needed to be codified in the Constitution* [8].

(3) *If a Money Bill, having been passed by the House of Commons, and sent up to the House of Lords at least one month before the end of the session, is not passed by the House of Lords without amendment within one month after it is so sent up to that House, the Bill shall, unless the House of Commons direct to the contrary, be presented to His Majesty and become an Act of Parliament on the Royal Assent being signified, notwithstanding that the House of Lords have not consented to the Bill* [9].

В примере (3) помимо причастного оборота в страдательном залоге с однородными причастиями прошедшего времени (*having been passed ... and sent up*), наблюдаем использование условных предложений 1 типа (*if a Money Bill ... is not passed..., the Bill shall ...*), при этом второе условное предложение в качестве дополнительного пояснения включено в главную часть первого условного предложения (*the Bill shall, unless the House of Commons direct to the contrary, be presented ...*), при этом в обоих условных предложениях так же, как и в примере (1), содержатся уточнения, которые стоят между подлежащим и сказуемым, в том числе, между компонентами составного глагольного сказуемого с модальным глаголом (*shall, ..., be presented*).

Пример (4) также демонстрирует тенденцию использования различных видов уточнений – в качестве придаточного предложения со значением причины (*insofar as any text message was sent*), а также в качестве пояснения в круглых скобках, выступающего уточнением к основной мысли (*and I do not remember whether they were*):

(4) *In any event, I deny that I have ever been violent towards Ms. Heard in any way, at any time and that, insofar as any text message was sent (and I do not remember whether they were), the words in such a text message would not refer to any violence* [10].

В приводимом ниже примере присутствует относительное придаточное предложение в усеченном виде, т. е. автор намеренно не использует относительное местоимение *which* и соответствующую контексту форму глагола *to be – are* (*to grant you a tenancy upon the terms <which are> set out herein*). С одной стороны, данный прием демонстрирует стремление избавиться от избыточности, с другой стороны, учитывая наличие других синтаксических приемов, это ни коим образом не делает предложение легче и доступнее в восприятии.

(5) *If you are under 18, notwithstanding the other provisions in this Tenancy Agreement, the Landlord does not grant you a Tenancy and this Tenancy Agreement will instead operate as an agreement for the Landlord to grant you a tenancy upon the terms set out herein on or after your 18th birthday within ten working days of receipt of a written request from you* [11].

Итак, проведенный анализ примеров показал, что юридический синтаксис обладает определенными характеристиками, которые одинаково присущи разным жанрам юридического дискурса. Полагаем, что данные особенности отражают профессиональное языковое сознание юриста, поскольку с их помощью не только успешно достигаются коммуникативно-прагматические установки юридических документов, но и выражается логика законодательного мышления, заключающаяся в рациональности, четкой структурированности, точности и недвусмысленности оформления мысли, отсутствии эмоциональности, что в целом отличает юриста от представителей других профессий и выступает его основными характеристиками, представленными в его профессиональном и речевом поведении.

## Список использованной литературы

1. Антонова, И. С. Профессиональное языковое сознание специалиста-медика: опыт экспериментального изучения / И. С. Антонова // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 591. – С. 46–53.
2. Алферова, Ю. И. Профессионально маркированные компоненты языкового сознания будущего юриста и элементы правосознания в языковом сознании неюриста / Ю. И. Алферова // Юрислингвистика. – 2007. – № 8. – С. 14–19.
3. Петрова, И. Л. Правовой синтаксис : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / И. Л. Петрова. – Владимир, 2006. – 170 л.
4. Литвишко, О. М. Синтаксические закономерности англоязычного юридического дискурса как средство реализации нормативно-регулятивной функции права / О. М. Литвишко // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2020. – № 13. – С. 124–132.
5. Tiersma, P. Legal language / P. Tiersma. – Chicago : the University of Chicago Press, 1999. – 314 p.
6. Галяшина, Е. И. Основы судебного речеведения / Е. И. Галяшина. – М. : СТЭНСИ, 2003. – 119 с.
7. Vienna Convention on the Law of Treaties [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.mfa.tj/uploads/main/2020/11/4-Vienna-Convention-on-the-Law-of-Treaties.pdf>. – Date of access: 20.09.2024.
8. District of Columbia v. Heller, 554 U.S. 570 (2008) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://perma.cc/NLC5-HNHT>. – Date of access: 20.09.2024.
9. Parliament Act 1911 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo5/1-2/13/section/1>. – Date of access: 20.09.2024.
10. Second Witness Statement of John Christopher Depp II [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.nickwallis.com/\\_files/ugd/5df505\\_efa99136c99548998dae947fc1742a21.pdf](https://www.nickwallis.com/_files/ugd/5df505_efa99136c99548998dae947fc1742a21.pdf). – Date of access: 25.09.2024.
11. Sample Tenancy Agreement (England and Wales) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.iqstudentaccommodation.com/england-wales-sample-tenancy-agreement>. – Date of access: 25.09.2024.

УДК 811.111-26

*Л. И. Миляева, М. С. Богославцева*

*(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)*

### ЛЕКСИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БЛОГОВ, ПОСВЯЩЁННЫХ МОДЕ

*Статья исследует англоязычные блоги с двух позиций: как коммерческий инструмент и как набор лингвистических инструментов, используемых блогерами для продвижения своих блогов и для повышения эффективности бизнеса моды, с которым они сотрудничают. Проведение такого анализа и получение достоверных знаний и является целью нашего исследования. Новизна заключается в выборе сферы бизнеса моды, где словотворческая активность блогеров проявляется более ярко, по сравнению с текстами строго научной направленности. Способы повышения экспрессивности текстов блогов разнообразны, что привлекает внимание читателей к тексту.*

В настоящее время блогосфера является одним из самых эффективных каналов, посредством которого человек или группа лиц может общаться с аудиторией.

Согласно исследованию, Н. Барон, одной из причин, заставляющей людей вести свой блог, является желание «выражать своё мнение для того, чтобы оказывать влияние на других» [1, с. 112]. Именно поэтому на сегодняшний день блоги являются мощным коммерческим инструментом, позволяющим многим авторам строить успешный бизнес. Кроме того, услугами блогеров активно пользуется большое количество компаний, которые пытаются продать свои товары, пользуясь тем, что у блогера есть своя обширная аудитория, попадающая под его влияние.

По классификации, представленной в различных исследованиях [2, с. 151; 3, с. 522], выделяют несколько типов блогов. В своём исследовании мы сосредоточились на так называемых *knowledge blogs (k-blogs)*, в которых авторы делятся своими знаниями и опытом по определённой тематике.

Материалом для статьи стали англоязычные блоги *Inthefrow*, *Atlantic-Pacific*, *Onedapperstreet* и *THE DAILEIGH fashion + style tips* [4; 5; 6; 7], авторы которых пишут о моде и стиле и одновременно продвигают модные товары путём размещения ссылок на магазины, в которых их можно купить. Кроме того, в данных блогах встречаются отдельные посты, сделанные в сотрудничестве с определёнными брендами.

Цель данной работы – выявить и проанализировать специфические характеристики языка, используемого блогерами, которые помогают им привлечь и удержать внимание аудитории. Тем самым задачами исследования являются выявление тематической лексики и стилистических особенностей текста авторов блогов.

Все лексические единицы были отобраны методом сплошной выборки из указанных выше блогов, также были проанализированы публикации за последние 12 месяцев.

Тематически, основной объём лексики, систематически встречающейся в модных блогах, можно разделить на следующие категории:

- 1) термины, обозначающие определённые виды одежды и обуви, материалы, из которых они изготовлены, рисунок ткани и стиль;
- 2) особенности «посадки» изделия;
- 3) названия современных модных и потребительских трендов, отображающих покупательские привычки населения.

К первой группе относятся следующие единицы:

а) **определённые предметы одежды и виды обуви:** *devoré slip style* (платье-комбинация из ткани деворе); *snake effect Mary-Janes* (туфли мэри-джейн с эффектом змеиной кожи); *court shoes* (туфли-лодочки); *horsebit loafer* (туфли-лоферы с металлическим украшением); *shacket* (куртка-рубашка); *athleisure* (спортивная одежда, которую можно носить в повседневной жизни); *Ancient Greek Sandals* (кожаные сандалии с застёжкой на щиколотке); *shrug* (короткий кардиган-болеро);

б) **материалы:** *devoré slip style* (платье-комбинация из ткани деворе); *snake effect Mary-Janes* (туфли мэри-джейн с эффектом змеиной кожи);

в) **рисунок ткани:** *houndstooth* (гусиная лапка); *Fair Isle* (узор фэйр-айл);

г) **стиль:** *gothic chic* (готическая элегантность); *the 50's bardot trend* (тренд на одежду в стиле 50-х годов); *the coastal look* (свободная одежда белого, бежевого цвета или в оттенках голубого, зелёного).

Как видно, некоторые из примеров попадают сразу в несколько категорий (например, *snake effect Mary-Janes*). В частности, в указанном примере даются и конкретная разновидность обуви, и фактура материала, из которого она сделана.

Во второй группе представлено всего три единицы: *long line style* (удлинённая одежда); *relaxed fit* (одежда свободного кроя); *chunky knits* (объёмные вязаные изделия).

Третья группа включает следующие единицы: *sustainable* (экологичный); *recycled* (из переработанных материалов); *tenniscore trend* (повседневная одежда, напоминающая одежду для игры в теннис); *high street / mid-tier brands* (бренды, представленные в масс-маркете/бренды средней ценовой категории); *dupe* (копия люксовой одежды); *to shop second hand* (покупать в магазинах подержанных вещей); *to evaluate cost per wear* (разделять стоимость вещи на количество дней, когда её будут носить); *big ticket item* (дорогая покупка).

Все перечисленные лексические единицы являются определёнными терминами, которые показывают аудитории блога его основную тематическую направленность и позволяют понять, стоит ли его читать или нет.

Кроме того, авторами были проанализированы особенности языка авторов исследуемых блогов.

Так, наиболее часто используемыми экспрессивными приёмами стали усечение, метафорический перенос значения, а также субстантивация, вербализация и адъективация.

Примерами усечения являются такие апокопы, как употребление формы *beaut* вместо *beauty* (красота), *co-ord* вместо *co-ordination* (сочетаемость) и *Scandi style* вместо *Scandinavian style* (скандинавский стиль) и *glam* вместо *glamorous* (гламурный).

Блогеры также довольно часто переводили одну часть речи в другую с целью повышения экспрессивности своих текстов. К примеру, такие междометия как *ah*, *um* и *wow* в текстах употреблялись в качестве глаголов (*a piece you've been **umming** and **ahhing** about*) (предмет одежды, над которым вы будете вздыхать и ахать) и прилагательного (*a classic tee in a **wow** shade*) (классическая футболка в невероятном оттенке).

Примером субстантивации является использование прилагательного *separate* в качестве существительного, в значении 'отдельный предмет одежды'.

Помимо этого, авторы блогов для привлечения внимания использовали и такой приём как употребление слов в переносном значении. Прилагательное *moody* (грустный, не в духе) в коллокации *moody colour* определяет существительное 'цвет', который не может испытывать эмоции. А глагол *to curate*, который используется исключительно в значении 'отбирать для выставки / коллекции / фестиваля', употребляется в сочетаниях со словами *wardrobe* (гардероб) и *look* (образ, наряд), подразумевая, что одежда, по мнению блогеров, является произведением искусства, и необходимо тщательно отбирать вещи, которые попадут в гардероб модника.

Что касается стилистических средств, наиболее частотными являются метафоры (*some of our favourite and most loved brands have **taken the metallic highway** this season* (некоторые из наших самых любимых брендов в этом сезоне выпустили множество изделий в цвете металлик); *the front runners for the **footwear queens*** (главные претенденты на звание «королева среди обуви»); *to start the new year **off on the right fashionable foot*** (начать новый год правильно с точки зрения моды).

В одном примере наблюдается одновременное использование сразу двух стилистических приёмов. В предложении '*A number of seasons ago the **metallic trend jumped off the runway and into our hearts***' (несколько сезонов назад тренд на цвет металлик спрыгнул с модных подиумов и запрыгнул прямо в наши сердца) сочетаются метафора и зевгма.

Все указанные способы повышения экспрессивности текстов направлены на то, чтобы вызвать интерес у аудитории, сделать тексты более привлекательными в их глазах.

Таким образом, можно сделать вывод, что авторы печатных блогов используют разнообразные языковые средства для того, чтобы продвигать свой блог и, соответственно, бизнес, т. е. лингвистические инструменты являются одним из способов повышения эффективности бизнеса.

### Список использованной литературы

1. Baron, N. Always On: Language in an Online and Mobile World / N. Baron. – New York : Oxford University Press, 2008. – 289 p.
2. Herring, S. Weblogs as a bridging genre / S. Herring, L. Scheidt, E. Wright // Information Technology & People. – 2005. – № 18 (2). – P. 142–171.
3. Hadžiahmetović, Jurida S. Linguistic properties and aspects of blogging within the context of Netspeak / S. Hadžiahmetović Jurida // Jezikoslovlje. – 2013. – № 4 (2-3). – P. 517–536.
4. Inthefrow [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.inthefrow.com/>. – Date of access: 02.07.2024.

5. Atlantic-Pacific [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.the-atlantic-pacific.com/>. – Date of access: 02.07.2024.

6. One Dapper Street [Electronic resource]. – Mode of access: <https://onedapperstreet.com/>. – Date of access: 02.07.2024.

7. THE DAILEIGH fashion + style tips [Electronic resource]. – Mode of access: <https://thedaileigh.com/>. – Date of access: 02.07.2024.

**УДК 808.5+811.161.1+811.112**

**А. С. Панасенко**

*(Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, Минск)*

**СМЫСЛОВАЯ И СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
РЕЧЕВОГО ЖАНРА «БЛАГОДАРСТВЕННАЯ РЕЧЬ»  
В ЭПИДЕЙКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

*В настоящей работе рассматриваются особенности смысловой и структурной организации речевого жанра «Благодарственная речь» в контексте эпидейктического дискурса на материалах немецкого и русского языков. В работе используется методика немецкого лингвиста Л. Хоффманна для комплексного анализа смысловой структуры текстов благодарственных речей. Цель исследования заключается в углублении знаний о сравнительной типологии немецкого и русского языков через изучение специфики эпидейктического дискурса.*

Современная лингвистика активно изучает такое научное направление как теория речевых жанров. В этом разделе характерно исследование языка в связи с коммуникативными намерениями говорящего и с теми стратегиями, которые он использует для достижения своих целей. Хотя актуальность проблематики теории речевых жанров очевидна, многие из них или не описаны, или описаны недостаточно полно.

Выявление и описание характерных черт смысловой и структурной организации жанров эпидейктического дискурса на материале разноструктурных языков в сопоставительном аспекте является чрезвычайно актуальным в контексте коммуникативно-прагматической парадигмы, и, несомненно, способствует расширению знаний в области сравнительной типологии немецкого и русского языков. Кроме того, актуальность и научная новизна данной работы заключается в применении авторской методики немецкого лингвиста Л. Хоффманна [1], что позволит провести комплексное поэтапное исследование структуры текстов благодарственных речей, а также установить сходства и различия в их организации.

В основе проведенного анализа лежит материал эпидейктического дискурса, а именно благодарственные речи. В число анализируемых благодарственных речей вошли:

- речи лауреатов Премии Фридриха Гундольфа (Friedrich-Gundolf-Preis) [2; 3];
- речи лауреатов Литературной премии Александра Солженицына [4; 5].

Изложенные речи соответствуют временным рамкам с 1990 года по 2022 год (лауреаты Премии Фридриха Гундольфа) и с 1999 года по 2014 год (лауреаты Литературной премии Александра Солженицына).

Анализ смысловой организации и структуры выступления, ее контекстуальной составляющей содержит следующие критерии [6, с. 61]:

- 1) пространственно-временные рамки благодарственной речи: время и место выступления;
- 2) событийный аспект благодарственной речи;
- 3) участники коммуникативного процесса;
- 4) роли участников в коммуникативном процессе;

5) социальные отношения между участниками коммуникативного процесса;

б) схематическая структура благодарственной речи и ее элементы.

Приняв к сведению разработанные критерии классификации, представленные выше, будет уместно сгруппировать их в 2 блока:

а) контекстуальный (включает в себя критерии с 1 по 5 включительно);

б) структурно-организационный (в силу своей комплексности включает в себя исключительно критерий 6).

Рассмотрим **контекстуальный аспект** немецких и русских текстов благодарственных речей. В качестве примеров проанализируем благодарственные речи лауреата Премии Фридриха Гундольфа в 1995 году Филиппа Лаку-Лабарта и лауреата Литературной премии Александра Солженицына в 2003 году Ольги Александровны Седаковой (таблица 1).

Таблица 1 – Пример анализа контекстуального блока

Критерии	Филипп Лаку-Лабарт	Ольга Александровна Седаковой
1. Пространственно-временные рамки благодарственной речи: время и место выступления	Вручается ежегодно в дни весенней конференции Немецкой академией языка и поэзии	Благодарственная речь Ольги Седаковой прозвучала на церемонии награждения 15 мая 2003 года в Москве, в Доме Русского Зарубежья имени Александра Солженицына
2. Событийный аспект благодарственной речи	Вручение Премии Фридриха Гундольфа (Friedrich-Gundolf-Preis)	Вручение Литературной премии Александра Солженицына
3. Участники коммуникативного процесса	Участниками настоящего коммуникативного процесса являлись члены премиального жюри, лауреат премии, приглашенные гости, представители средств массовой информации	
4. Роли участников в коммуникативном процессе	Роли участников в коммуникативном процессе распределились следующим образом: – члены премиального жюри – объявление имени лауреата, представление справки о лауреате, вручение премии; – лауреат премии – получение премии, благодарственная речь; – приглашенные гости – поддержка лауреата; представители средств массовой информации – освещение церемонии вручения премии	
5. Социальные отношения между участниками коммуникативного процесса	Социальные отношения между участниками коммуникативного процесса являются иерархическими и официальными	
Примечание: источник – собственная разработка		

Далее рассмотрим **структурно-организационный аспект** текстов немецких и русских благодарственных речей. Ввиду жанровой специфики, т. е. вида выступления – благодарственной речи, структурно она состоит из следующих элементов:

I. Вступительная часть (служит средством подведения публики к восприятию основной части речи, а именно к его содержанию).

II. Основная часть (посвящена анализу литературной проблемы, которая является сферой интересов автора).

III. Заключение (является кульминацией выступления, обычно выражается в форме благодарности за присуждение премии).

В качестве примеров проанализируем благодарственные речи лауреата Премии Фридриха Гундольфа в 1990 году Константина Марковича Азадовского и лауреата Литературной премии Александра Солженицына в 2001 году Евгения Ивановича Носова (таблица 2).

Таблица 2 – Пример анализа структурно-организационного блока

Структурный элемент	Константин Маркович Азадовский	Евгений Иванович Носов
1. Вступительная часть (обращение к жюри, участникам церемонии награждения и коллегам)	<i>Sehr geehrter Herr Präsident! Sehr geehrte Mitglieder der Akademie! Sehr geehrte Damen und Herren!</i> ‘Уважаемый господин Президент! Уважаемые члены Академии! Уважаемые дамы и господа!’	<i>Досточтимые Александр Исаевич и Наталья Дмитриевна! Уважаемые члены жюри! Дорогие гости высокого Собрания!</i>
2. Основная часть	Основная часть речи посвящена профессиональному пути лауреата (занятие германистикой, переводом, сравнительным литературоведением): <i>Meine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Germanistik begann ich an der Philologischen Fakultät der Leningrader Universität.</i> ‘Свою академическую деятельность по германистике я начал на филологическом факультете Ленинградского университета.’ <i>Gleichzeitig begeisterte ich mich damals für das literarische Übersetzen, versuchte mich an der Übertragung deutscher Poesie und Prosa in die russische Sprache.</i> ‘В то же время я увлекался художественным переводом и пытался переводить немецкую поэзию и прозу на русский язык.’	Основная часть речи посвящена истории Руси: <i>Вглядываясь в историю многострадальной Руси, невольно приходишь к мысли, будто нам, россиянам, досталась воистину роковая земля, подверженная постоянным социально-тектоническим катаклизмам.</i> <i>Был предроковой момент, когда в окна наших домов едва ли не высветились зловещие всполохи гражданской схватки.</i> <i>Утрата власти большевиками возмездна и морально справедлива.</i>
3. Заключение (выражено благодарностью)	<i>Vielen Dank!</i> ‘Большое спасибо!’	<i>Пришел момент низко, сердечно и благодарно поклониться дорогому Александру Исаевичу, воочию воплотившему это чудо о воскрешении Лазаря. А также всем его единомышленникам и соучредителям. Особую душевную признательность выражаю Наталье Дмитриевне Солженицыной – за ее жертвенное сподвижничество и удивительную человеческую доброту...</i>
Примечание: источник – собственная разработка		

В данной работе был представлен анализ контекстуального и структурно-организационного аспектов текстов немецких и русских благодарственных речей. Рассмотрены различные критерии, такие как пространственно-временные рамки, событийные аспекты и роли участников коммуникативного процесса и схематическая структура, для выявления ключевых особенностей этих благодарственных речей.

Исходя из проанализированного материала, нам удалось свести строение немецкоязычных и русскоязычных благодарственных речей к следующему образцу, который наиболее полно и обстоятельно воспроизводит структурно-организационный блок: вступительная часть (обращение), основная часть и заключение, которое представлено благодарностью.

В результате анализа было выявлено, что несмотря на различия в культурном и языковом контексте, структура благодарственных речей, а также роли участников коммуникативного процесса и социальные отношения между ними имеют много общего, что демонстрирует универсальность благодарственных ритуалов в различных странах.

### Список использованной литературы

1. Hoffmann, L. Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus [Electronic resource] / L. Hoffmann // D. Roß, M. Tjarks-Sobhani (Hg.), *Mediensprache und Medienlinguistik*. – Mode of access: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/TextanalysNS.pdf>. – Date of access: 20.11.2022.

2. Премия Фридриха Гундольфа [Электронный ресурс] // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/premiia-fridrikha-gundol-fa-714ba?ysclid=lhc18017h9893714121>. – Дата доступа: 10.11.2022.

3. Friedrich-Gundolf-Preis [Electronic resource] // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. – Mode of access: <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/friedrich-gundolf-preis>. – Date of access: 11.11.2022.

4. Премия Александра Солженицына [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F\\_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0\\_%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0_%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B0). – Дата доступа: 10.11.2022.

5. Литературная премия Александра Солженицына [Электронный ресурс] // Культурно-просветительский интернет-портал «Александр Исаевич Солженицын». – Режим доступа: <https://www.solzhenitsyn.ru/litpremiya/>. – Дата доступа: 11.11.2022.

6. Шевцова, В. В. Лингвопрагматический анализ политического дискурса / В. В. Шевцова // *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 марта 2020 г.* / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич [и др.]. – Минск, 2020. – С. 60–63.

УДК 811.111'42'373.44'373.45:811.161.1

*А. П. Сопот, Е. В. Сажина*

*(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)*

### СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ СОВЕТИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*В данной статье исследуется влияние советских семантических элементов на англоязычную литературу с учетом культурного контекста. Цель работы – выявить особенности употребления советизмов и их роль в текстах. Научная новизна заключается в анализе влияния культурного взаимодействия на использование советизмов. Основные результаты проливают свет на вклад советизмов в формирование литературного контекста.*

Советизмы, как языковые и культурные артефакты, укоренены в историческом наследии советской эпохи и продолжают оказывать влияние на современную литературу, проникая в тексты через различные языковые и стилистические приемы. Семантический и прагматический анализ советизмов открывает возможность понять их роль в текстах, как языковые элементы слов советской эпохи взаимодействуют с культурным контекстом, широким спектром идеологических и политических контекстов, в которых они функционируют.

Уточним понятие «советизм». С. Б. Козинец и З. С. Санджи-Гаряева определяют советизмы как «слова и устойчивые словосочетания, называющие реалии советской действительности, предметы и явления, так или иначе обусловленные советской культурой» [1].

В англоязычной литературе можно встретить такие советизмы, как *glasnost* ‘гласность’, *perestroika* ‘перестройка’, *kompromat* ‘компромат’, *apparatchik* ‘аппаратчик’ и др. [2].

Говоря об их семантике, можно сказать, что советизмы часто переносят в английский язык уникальные понятия, которые отражают особенности советской и постсоветской реальности. Например, *dacha* передает идею о летнем загородном доме, *nomenklatura* – о бюрократической элите, *kolkhoz* – о колхозной системе [3].

По мнению профессора Джеффри Лича, британского лингвиста, «и семантика, и прагматика связаны со значением языкового знака, но различие между ними трактуется с точки зрения разных пониманий глагола «значить». Семантика отвечает на вопрос «что означает?» Прагматика отвечает на вопрос «что вы хотите сказать, употребив слово?» [4, с. 5–6].

Опираясь на данное утверждение, рассмотрим примеры советизмов в произведении М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в англоязычном варианте (*перевод Richard Pevear and Larissa Volokhonsky*), так как этот роман имеет огромную популярность в мире. Англоязычный перевод позволяет изучить, как советизмы воспринимаются западным читателем, как они переводятся на английский язык, и как они влияют на восприятие романа в целом.

Выражение *a little kulak* в предложении “*Psychologically, a typical little kulak, and, what’s more, a little kulak carefully disguising himself as a proletarian*” имеет лексическое значение ‘кулачок’ [5, с. 80]. Обратимся к определению Дж. Лича и ответим на вопрос, что же этот советизм означает в контексте семантики.

«Кулак» – это термин, который использовался в Советском Союзе для обозначения зажиточных крестьян, которые владели значительными земельными участками и использовали наемный труд [6]. Выражение *a little kulak* – это уничижительное обозначение, подчеркивающее мелкость и незначительность фигуры, которую называют кулаком.

Для передачи значения ‘кулачок’ важно учитывать, что в английском языке нет аналога. Чтобы передать уменьшительно-ласкательную форму, переводчик использовал прилагательное *little* в значении ‘маленький’, что дало возможность приблизиться к значению ‘кулачок’.

В советской пропаганде этот советизм часто использовался для иронии и уничижения. С одной стороны, он может создавать иллюзию добродушия и безвредности кулака, но с другой стороны, он подчеркивает свою мелкость и незначительность в глазах советского человека.

Термин ‘кулак’ имеет ряд негативных коннотаций (дополнительное, сопутствующее значение языковой единицы) [7]:

1. Эгоизм. *Кулаки* представлялись как ‘жадные и эгоистичные люди, которые заботились только о собственной выгоде’ [6].

2. Противник прогресса. *Кулаки* воспринимались как ‘противники коллективизации и общественного прогресса’ [6].

3. Враг народа. *Кулаки* рассматривались как ‘враги пролетариата и советского строя, препятствующие коллективизации и социалистическому строительству’ [6].

4. Хитрость и коварство. *Кулаков* представляли как ‘хитрых и коварных людей, способных на обман и интриги’ [6].

Как мы можем наблюдать, данный термин имеет несколько коннотаций. Для понимания его значения нужно углубиться в контекст и рассмотреть функции этого слова в предложении, ведь как утверждает В. В. Богданов: «Семантика без прагматики лишена определенности, как лишено определенности внеконтекстное слово» [8].

Для рассмотрения прагматических функций вернемся к определению Дж. Лича и проанализируем, что хотел сказать автор, употребив данный советизм.

1. Использование выражения *a little kulak* в предложении “*Psychologically, a typical little kulak, and, what’s more, a little kulak carefully disguising himself as a proletarian*” является явной маркировкой советской идеологии и ее отношения к зажиточным крестьянам. Это не просто описание социального статуса, а ‘оскорбление и унижение, отражающие негативное восприятие кулаков в советском обществе’, что подчеркивается фразой *carefully disguising himself as a proletarian* [5, с. 80].

2. Перед выражением *a little kulak* использовано прилагательное *typical*, что помогает создать стереотипный образ врага советской власти. М. А. Булгаков намеренно использует усиление, чтобы передать читателю стандартизированное поведение *типичного кулачка*.

3. Фраза *a little kulak carefully disguising himself as a proletarian* создает атмосферу недоверия и подозрения по отношению к персонажу [5, с. 80]. Читатель уже знает, что он не тот, кем кажется, и его действия будут восприниматься с осторожностью.

4. Упоминание *a little kulak* дважды в предложении усиливает негативную оценку персонажа.

Можно сделать выводы, что автор, используя данный советизм в выше процитированном предложении, не просто намеревался описать социальный статус персонажа, но и создать негативный образ и выразить негативное отношение к кулакам.

Важно понимать, англоязычный читатель не имеет полного контекста советской идеологии, поэтому переводчик, встречаясь с советизмами добавляет исторические сноски, например: *Kulak: (Russian for ‘fist’) refers to the class of wealthy peasants, which Stalin ordered liquidated in 1930*, что помогает зарубежной аудитории углубиться в советскую эпоху и понять контекст предложения [5, с. 80].

Следующим примером советизма является *a komsomol girl*.

“*Your head will be cut off! Homeless goggled his eyes wildly and spitefully at the insouciant stranger, and Berlioz asked, grinning crookedly: – By whom precisely? Enemies? Interventionists? – No, replied his interlocutor, ‘by a Russian woman, a Komsomol girl’*” [5, с. 27].

Рассмотрим значение термина *Komsomol* и *a Komsomol girl*.

‘Комсомол’, или ‘Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи’, был массовой молодежной организацией в Советском Союзе, которая служила для воспитания молодых людей в духе коммунистической идеологии [9].

*A Komsomol girl* в переводе ‘комсомолка’ – член Комсомола, девушка, которая следовала идеалам коммунистической партии, была патриотично настроена, активно участвовала в общественной жизни, пропагандировала коммунизм и была верна идеалам коллективизма [9].

Проведем прагматический анализ и рассмотрим возможные функции советизма в отрывке произведения:

1. *A Komsomol girl* для героя *Berlioz* становится символом силы и угрозы. Он не может её победить, он не может контролировать ее, она представляет собой неизбежную силу, которая может лишить его жизни. Эта фраза является предупреждением о неизбежной опасности.

2. *A Komsomol girl* может быть воспринята как предвестник будущих перемен и разрушения старых идеалов. Её образ отражает разочарование в коммунистической идеологии, неуверенность в будущем и хаос, который властвует в мире романа.

3. Анализируемый советизм становится символом советской идеологии и ее жестких методов. Он представляет собой силу, которая может лишить свободы и жизни, является символом страха и угрозы для тех, кто не подчиняется идеологическому давлению.

Для того, чтобы англоязычный читатель полностью понял семантическое и прагматическое значение фразы *a Komsomol girl*, необходимо предоставить ему необходимый контекст, объяснив историю 'Комсомола' и Советского Союза, поэтому переводчик добавил историческую сноску: "*Komsomol: Contraction of the Union of Communist Youth, which all good Soviet young people were expected to join*" [5, с. 27]. Имея пояснение данного советизма, читателю становится ясно, что представляет из себя *Komsomol*, но в то же время он сталкивается с противоречием между пояснением термина и его употреблением в предложении.

'Комсомол' представляется местом, куда вступает вся добросовестная советская молодежь, но в контексте отрывка читатель понимает, что 'Комсомолкой' будет совершено преступление, что противоречит «идеалам» 'Комсомола'. Таким образом, автор намеренно использовал контраст между понятием и действием, что добавляет атмосферу полной неожиданности и возможно, недоверия. Переводчик полно передает смысл данного контекста, что помогает англоязычным читателям понять «нетипичные» для них термины эпохи СССР.

Анализ семантики и прагматических функций советизмов в англоязычной литературе демонстрирует, что эти слова не просто лексические единицы, а инструменты передачи идей, создания образов и формирования отношения к советской культуре. Советизмы в произведениях часто выступают как символы конфликта, идеологической борьбы и культурного взаимодействия. Здесь мы рассмотрели произведение М. А. Булгакова с другого ракурса, как зарубежные читатели могут воспринять контекст данного романа на примерах анализа советизмов и выясняли, что для четкого понимания при переводе произведений на английский язык следует учесть, что от переводчика зависит то, в какой мере читатель поймет заложенный смысл автора и познакомиться с идеологией СССР.

Проведенный анализ подчеркивает важность комплексного подхода к анализу советизмов, который включает в себя семантический и прагматический анализ. Это позволяет не только рассмотреть советизмы как лексические единицы, но и раскрыть их глубокое культурное и идеологическое значение в контексте англоязычной литературы.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ более широкого спектра англоязычной литературы, а также на исследование влияния советизмов на восприятие англоязычных читателей.

### Список использованной литературы

1. Козинец, С. Б. Словарь советизмов: наименование лиц / С. Б. Козинец. – Пробный выпуск. – Саратов: Наука, 2009. – 78 с.
2. Хевеши, М. А. Толковый словарь идеологических и политических терминов советского периода / М. А. Хевеши. – 2-е изд. – Москва: Международные отношения, 2004. – 192 с.
3. Котелова, Н. З. Новые слова и значения: Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х годов / Н. З. Котелова, Ю. С. Сорокина. – 2-е изд. – Москва: Сов. энциклопедия, 1973. – 543 с.
4. Leech, G. N. Principles of pragmatics / G. N. Leech. – London: Longman, 1983. – 268 p.
5. Bulgakov, M. Master and Margarita / M. Bulgakov. – 1-е изд. – Москва: Penguin Books, 1997. – 419 p.
6. «Кулак» [Электронный ресурс] // Лингвострановедческий словарь. – Режим доступа: <https://rus-lingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/272-КУЛАК>. – Дата обращения: 20.05.2024.
7. «Коннотация» [Электронный ресурс] // Большой энциклопедический словарь. – Режим доступа: <https://474.slovaronline.com/22763-коннотация>. – Дата обращения: 20.05.2024.
8. Богданов, В. В. Речевое общение. Прагматический и семантический аспекты : учеб. пособие / В. В. Богданов. – Ленинград : ЛГУ, 1990. – 87 с.
9. Komsomol [Электронный ресурс] // Англо-русский словарь общей лексики. – Режим доступа: <https://en-rus-general-lex-dict.slovaronline.com/48481-komsomol>. – Дата доступа: 12.04.2024.

Е. Г. Устименко

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

### ЯЗЫК И «ЖИВОПИСЬ» ПРОСТРАНСТВА: О СЕМАНТИКЕ ПРОИЗВОДНЫХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе рассматриваются производные глагольные дериваты с семой 'направление' в русском и немецком языке, образованные с помощью приставок и производящих баз, в роли которых выступают глаголы перемещения и глаголы других лексико-семантических групп. Установлено, что в сравниваемых языках наиболее активными производящими базами являются глаголы, описывающие базовые действия и занимающие центральное место в концептуализации пространственного опыта человека.

В данной работе представлены результаты сопоставительного анализа активных производящих баз, в качестве которых выступают глаголы перемещения (далее ГП), служащие для образования глаголов, обозначающих передвижение в направлениях вверх / вниз, вперед / назад, внутрь / наружу. Исследуемые направительные глагольные единицы являются одними из ядерных средств вербализации динамического аспекта пространства. Изучению подверглось 207 глаголов для русского языка и 512 глаголов для немецкого языка в их первом значении, отобранных методом сплошной выборки из Большого академического словаря русского языка под редакцией К. С. Горбачевича [1], Малого академического словаря русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой [2] и толкового словаря Duden online [3] в немецком языке. В обоих языках среди исследуемых лексем преобладают приставочные ГП: в русском языке зафиксировано 166 единиц из 207 глаголов, т. е. 80,2 %, в немецком языке – 481 единица из 512 глаголов, т. е. 93,9 %.

Анализ производящих баз показал, что в русском языке для участия в образовании глагольных дериватов, обозначающих перемещение в направлениях вверх / вниз, вперед / назад, внутрь / наружу, задействуется 63 производящие базы<sup>1</sup>, в немецком языке – 118 производящих баз, вступающих в семантико-словообразовательные отношения с различными приставками. В сравниваемых языках среди выявленных производящих баз выделены ядерные, которые обладают наибольшей словообразовательной активностью и образуют не менее четырех производных единиц, обозначающих в совокупности не менее двух направлений. Установлено, что в русском языке данным критериям соответствуют 13 производящих баз, а в немецком – 38. В таблице 1 приводятся все 13 производящих глаголов в русском языке и 13 глаголов в немецком языке соответственно. С помощью этих единиц в обоих языках образуется приблизительно одинаковая доля глагольных дериватов – 42 % в русском языке и 41,2 % в немецком.

Таблица 1 – Производящие базы, участвующие в образовании глагольных дериватов с семой 'направление', в русском и немецком языках

Производящая база в РЯ	Кол-во ед. в РЯ	Кол-во направлений в РЯ	Производящая база в НЯ	Кол-во ед. в НЯ	Кол-во направлений в НЯ
1	2	3	4	5	6
1. <i>идти (ходить)</i>	6	4	1. <i>gehen</i> 'идти, ходить'	23	6

<sup>1</sup> При анализе словообразовательной активности производящих баз в русском языке не учитывались глаголы с непрозрачной внутренней формой, например, вверзиться, свергнуться, вздыматься (всего 18 единиц), глаголы, образованные от существительных (*приземлиться, приводниться, прилуниться*), а также глаголы с двумя приставками (*снизойти, подвсплыть*)

## Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
2. лезть	5	4	2. <i>steigen</i> 'подниматься; взбираться'	20	4
3. лететь	5	4	3. <i>fahren</i> 'ездить, ехать'	20	6
4. ползти	5	4	4. <i>fallen</i> 'падать'	17	4
5. скакать	5	4	5. <i>stürzen</i> 'свалиться; падать'	16	5
6. валить	5	3	6. <i>laufen</i> 'бегать, бежать'	15	6
7. течь	5	3	7. <i>fliegen</i> 'летать, лететь'	14	6
8. бежать	4	4	8. <i>kommen</i> 'приходить'	14	6
9. нести	4	3	9. <i>sinken</i> 'опускаться'	13	3
10. ехать	4	4	10. <i>gleiten</i> 'скользить'	12	5
11. катить	4	4	11. <i>kriechen</i> 'ползти, ползать'	12	4
12. порхнуть	4	4	12. <i>springen</i> 'прыгать, скакать'	11	6
13. падать	4	2	13. <i>klettern</i> 'лазить, лезть, взбираться'	11	4

Из таблицы следует, что в обоих языках наиболее активным является глагол *идти* (*ходить*) и его коррелят *gehen*. В сравниваемых языках из 13 производящих баз выявлено восемь коррелятивных, что свидетельствует о том, что данные глаголы обозначают базовые действия и занимают центральное место в концептуализации пространственного опыта человека.

Обращает на себя внимание количественная асимметрия приставок, вступающих во взаимодействие с производящими базами. В немецком языке их значительно больше, что связано со структурными особенностями этого языка<sup>2</sup>. Так, например, с помощью глагола *fahren* 'ездить, ехать' образуются следующие лексемы, обозначающие направления: вверх – *aufwärtsfahren*, *emporfahren*, *herauffahren*, *hinauffahren*, *hochfahren*; вниз – *abwärtsfahren*, *herniederfahren*, *herunterfahren*, *hinunterfahren*, *hinabfahren*, *niederfahren*; вперед – *vorausfahren*, *vorwärtsfahren*; назад – *zurückfahren*, *rückwärtsfahren*; внутрь – *hereinfahren*, *hineinfahren*; наружу – *ausfahren*, *herausfahren*, *hinausfahren*.

Что касается количества направлений, образованных в результате сочетания производящих баз и приставок, то в обоих языках наблюдаются отличия. В русском языке выявлено,

<sup>2</sup> Учитывая тот факт, что различные словообразовательные средства, например, префиксы (*versinken* 'тонуть, утопать, погружаться'), полупрефиксы (*vorrennen* 'бежать вперед'), первые компоненты (наречия, отнаречные дейктические форманты) в составе сложных глаголов (*zurückfliegen* 'лететь обратно', *hinaufgehen* 'входить, подниматься') рассматриваются как составляющие производных глаголов [4; 5], мы в данной работе называем их префиксами (приставками)

что глаголы, образованные от одной базы, могут обозначать максимально четыре направления (всего в русском языке выявлено девять таких производящих баз), в немецком языке дериваты от одной производящей базы способны обозначать все шесть направлений (шесть производящих глаголов соответственно).

Кроме того, установлено, что наименьшей словообразовательной активностью в русском языке обладают 50 производящих баз, а в немецком языке – 80, которые сочетаются с приставками в количестве от одной до трех, в результате чего образуются направительные глагольные дериваты (*взвихриться, вломиться, aufflatern* ‘вспорхнуть’, *niederdonnern* ‘с грохотом падать вниз’ и др.). На деривационную активность производящих баз, в качестве которых выступают ГП, согласно В. Г. Гаку, влияет взаимосвязь трех семантических компонентов: направление движения (компонент В), способ передвижения (компонент С), стилистико-экспрессивная характеристика действия (компонент D). Так, «чем своеобразнее компонент С, чем ярче компонент D, тем меньше их сочетаемость с компонентом В. Глаголы, показывающие «обыденные» способы передвижения, например, *идти, ехать, лететь, бежать* и т. п., сочетаются со всеми локальными префиксами: *прибежать, убежать, вбежать, выбежать* и т. д. «Живописные» же глаголы имеют меньшую сочетаемость: *плестись* – только с префиксами *при-, до-*» [6, с. 161]. Наличие большого количества таких «живописных» глаголов в сравниваемых языках свидетельствует о своеобразии языкового членения данного участка внеязыковой действительности, сущность которого будет предметом наших дальнейших исследований.

### Список использованной литературы

1. Большой академический словарь русского языка: в 21 т. / РАН, Ин-т лингв. исследований. ; под ред. К. С. Горбачевича. – СПб. : Наука, 2004–2021. – 21 т.
2. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип.– М. : Русский язык, 1985–1988. – 4 т.
3. Duden Onlinewörterbuch [Электронный ресурс] // Duden. – Режим доступа: <http://www.duden.de>. – Дата доступа: 05.06.2024.
4. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1969. – 326 S.
5. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / под рук. М. Д. Степановой [и др.]. – 2-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 2000. – 536 с.
6. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков / В. Г. Гак. – М. : Международные отношения, 1977. – 264 с.

УДК 811.161.1'42:811.111'42

**О. Н. Чалова**

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

### ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОЦЕНКА В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

*В статье рассматриваются аспекты репрезентации оценки интеллектуального порядка в русско- и англоязычном научном диалоге. Устанавливается, что под влиянием диалогического формата общения интеллектуальная оценка в научном дискурсе меняет (расширяет) свой функционал и способы выражения.*

Научный диалог представляет собой гибридную разновидность общения, организованную в соответствии с принципами как собственно научного дискурса (как дискурса-основы), так

и обыденно-разговорного (как дискурса-донора). Наличие черт разговорной коммуникации в структуре научного диалога обусловлено реплицирующим режимом общения, спонтанным и экспрессивным характером взаимодействия, которые и являются трансфером характеристик повседневной коммуникации в научную.

В подобных условиях активизируется использование самых разных типов и видов речевых действий. К числу таких действий относятся и оценочные высказывания, в том числе и интеллектуально-оценочные (*умный – глупый, глубокий – поверхностный, содержательный – бес-содержательный, smart – silly, thought-provoking – superficial, informative – meaningless* и под.), то есть характеризующие объект с точки зрения его способности оказывать воздействие на интеллектуальную сферу субъекта и привлекающие особое внимание лингвистов в связи со своим доминирующим положением в аксиологическом пространстве научного общения, ср.:

*Мне кажется, что в ваших рассуждениях, очень стройных, есть одна лагуна.*

*Мысль понятна: перекрытие каналов финансирования.*

*Right. And thanks to you all for some wonderful presentations. They're very thought-provoking. That's a perfectly legitimate line of argument. It deserves very careful scrutiny.*

Регулярное использование интеллектуально-оценочных высказываний в научном диалоге детерминировано познавательной, аналитической, интерпретационной и под. сущностью научного дискурса (дискурса-основы). Однако под действием принципов обыденно-разговорной коммуникации (дискурса-донора) интеллектуальная оценка в научном диалоге приобретает определенные особенности реализации (по сравнению с классическими жанрами научной речи – статьей и монографией).

Остановимся подробнее на этих особенностях с целью выявления функциональной специфики интеллектуально-оценочных речевых актов, что может позволить составить более полную картину об аксиологической структуре научного дискурса в целом.

### **1. Активизация эксплицитной реализации интеллектуальной оценки.**

Если в ядерных научных жанрах (статье и монографии) интеллектуальная оценка обычно представлена имплицитно (под видом самых разных действий: уточнений, классификаций, объяснений, выводов, обобщений, следствий и под. [1, с. 23], признающихся априори позитивно-маркированными), то в научном диалоге активизируются эксплицитные способы передачи интеллектуальной оценки, прежде всего в форме ссылок на сложный характер решаемой проблемы, содержательный / несодержательный анализ, глубокое / неглубокое понимание темы и т. д., ср.:

*Я не социолог, но мне показалось из вашего выступления, что метасоциологизм, т. е. социологизм социологизма и т. д. – то, о чем вы говорили – больше является какой-то абстрактно-ментальной ловушкой, которая замыкает по кругу размышление, но содержательно ничего не добавляет.*

*Thank you for the challenging question.*

Негативно-оценочный характер первой приведенной реплики полностью согласуется с принципами научного общения, а именно с принципом полемичности [2], стимулирующим развитие речевого взаимодействия субъектов научного познания, способствующим развитию научного диалога.

### **2. Расширение диапазона средств передачи интеллектуальной оценки.**

Научный диалог характеризуется активизацией не только конвенциональных средств экспликации интеллектуальной оценки, но и специфических, то есть тех, которые никогда не встречаются в монологических жанрах научной речи, ср.:

*Всякая чепуха, которую написал в свое время Д. С. Лихачев, а потом к этому добавил Гелиан Прохоров? – это все...*

*А что такое громко? Я не рассчитываю на дурацкий ответ, что это столько-то децибел, ладно, громко – нехороший пример.*

*Пару идиотских формулировок британских ученых подхватил кто-то еще. И дальше пошла цепная реакция.*

*Ну и, может быть, последний **вопрос**, совсем такой **наивный**, может быть.*

***Not that he wasn't smart, but that he couldn't handle the concept yet, but might be able to later on. Absolutely. Thanks so much. This was of course **very wise and very inspiring words.*****

Как видно, в русскоязычном научном диалоге интеллектуальная оценка отличается более ярко выраженным стилистическим и экспрессивным характером, что свидетельствует о большей значимости обыденно-разговорного дискурса в структуре русскоязычного научного диалога, чем в структуре англоязычной диалогической коммуникации.

### **3. Тенденция к интенсификации интеллектуально-оценочных значений.**

Влияние разговорного дискурса на научный диалог проявляется и в регулярной интенсификации / деинтенсификации оценок, при этом под интенсификаторами / деинтенсификаторами подразумеваются средства, усиливающие / ослабляющие признаковые свойства объекта, ср.:

*Но именно для меня ваше мнение звучит **очень легковесно.***

*То, что вы сейчас рассказывали, – это фрагмент, кусок какой-то **довольно нетривиальной**, хотя все более и более надвигающейся на нас картины мира.*

*So for some of you that are **very clever**, the design of these is that every problem has to take approximately the same length of time.*

*The crucial issue is to get researchers to collect the same **sufficiently detailed** information and to think across existing categories.*

В первом и третьем случае мы имеем дело с интенсификатором высокой степени, который используется для усиления негативно- и позитивно-оценочного значения, во втором и четвертом – с деинтенсификатором позитивно-оценочной семантики. Так же, как и тенденция к активизации интеллектуально-оценочных значений, тенденция к их усилению / ослаблению оценки обусловлена необходимостью поддерживать высокий эмоционально-экспрессивный тон научного диалога, выделять наиболее важную информацию и демонстрировать вовлеченность говорящего в обсуждение.

### **4. Смена объекта интеллектуальной оценки.**

В научном диалоге объектом оценки могут стать не аспекты профессиональной деятельности ученого, а его профессиональные и личностные качества, ср.:

*Но Соловьев все-таки был философ. И человек совсем **неглупый.***

В данном случае позитивная оценка чисто формально направлена на личность представителя научной общественности, а не на его работу. Однако в конечном счете любая оценка в научном дискурсе, в том числе и в научном диалоге, нацелена на результаты деятельности конкретного исследователя или целого научного сообщества. Другими словами, ссылку на интеллектуальные возможности указанного в примере лица можно трактовать в качестве косвенной оценки результатов его работы. В научном монологе такие оценки, ориентированные на описание личности ученого, не встречаются, поскольку их экспликация нарушает принципы постулаты научного общения. Однако научный диалог, представляющий собой зону пересечения научного и личностно-ориентированного дискурса, вполне допускает использование специфических видов оценки, чтобы сделать речь более яркой и эмоциональной.

### **5. Стремление к расширению прагматических задач, выполняемых интеллектуально-оценочными речевыми действиями.**

В научном диалоге интеллектуально-оценочные высказывания могут выполнять самые разные прагматические задачи: от интеррогативной (в случае негативно-оценочного высказывания, способствующего порождению очередной реплики, в которой адресат критического замечания вынужден отстаивать свою позицию либо указывать на ее неверную интерпретацию оппонентом: (1): *And there are a couple of interesting things here. The difficulty at present is that susceptibility genes **cannot be said to have been sufficiently confirmed.*** – (2): *Robin, we are not in any way suggesting that the current genetic findings are sufficient to decide on precise alternative*) до директивного (*Это такое представление, в котором **мы должны отказаться от преформизма как единственного способа описания мира и столь же плодотворно и глубоко поработать с эпигенетическими аспектами мира.***

Таким образом, интеллектуально-оценочные высказывания в научном диалоге реализуют не только аксиологические функции, но и служат действенным средством речевого воздействия, участвуют в процессах перераспределения речевой инициативы.

### Список использованной литературы

1. Данилевская, Н. В. Научный текст как динамика как оценочных действий / Н. В. Данилевская // Вести. Перм. гос. ун-та. – 2009. – Вып. 2. – С. 20–28.
2. Михайлова, Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе : на материале статей : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 205 л.

УДК 37.091.3

*S. A. Guliyeva*

*(Azerbaijan University of Languages, Baku)*

### ORGANIZATION OF KNOWLEDGE IN TEXT FORMATION

*When we talk about the principle of knowledge organization (frame) here, we should note that a frame is a structure created around a central concept. It is possible to describe the frames based on the usual example. Frames are known to a certain extent both to the speaker (describer) and to the listener and receiver of information. However, there is information about that event, action, or object that is unknown to the recipient, or some of those semantic components and distinguishing features are completely new to the recipient of the information. At this time, those characteristic features are added to the previous background knowledge of the receiver of information.*

*C. A. Гулиева*

*(Азербайджанский университет языков, Баку)*

### ОРГАНИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТА

*Говоря здесь о принципе организации знаний (фрейме), следует отметить, что фрейм - это структура, созданная вокруг центрального понятия. Фреймы можно описать на обычном примере. Фреймы в той или иной степени известны как говорящему (дескриптору), так и слушателю, получателю информации. Однако есть информация о том событии, действии или объекте, которая неизвестна получателю, или некоторые из этих смысловых компонентов и отличительных признаков являются совершенно новыми для получателя информации. В это время эти характерные признаки добавляются к предыдущим фоновым знаниям получателя информации.*

The understanding of the text as a result of the interaction of involved elements in the communication process in the formation of the text and the creation of communication can be characterized as a kind of result of the social situation. Just as the participants perform certain functions and roles in the speech process, there are two (or more) parties in a piece of text: the speaker-listener, the describer, and the reader. However, depending on the situation, how they present themselves is based on certain frames. Therefore, here, first of all, the question of how to organize knowledge (both for the speaker and the listener) comes to the fore. Naturally, it is limited here by the purpose and intention, as well as the situational parameters of the texts. In order to understand the event or action described by the speaker, we need to define its pragmatic function to

a certain extent with the social situation or connect them with the general restrictions and other parameters that determine them, and we can determine this only through the cognitive presentation of the social situation [1].

A. Abdullayev based on their theoretical views, note that “at this time, we should focus on three main features:

a) linguistic analysis. We do not fully model the processes of analysis (or synthesis) of information and its semantic interpretation, we are satisfied with the processing of semantic information;

b) presentation and use of knowledge. We do not fully describe the knowledge base or other cognitive information, such as opinions, beliefs, and goals-everything that provides information important for the various semantic operations used to understand related texts: the knowledge used is incidental and intuitive, and research focuses on some aspects of using knowledge;

c) systematic presentation of contextual information in the process of cognitive processing of the text, that is, relevant speech acts – communication and situation are not included in the research, this information will be used for the given case when it is necessary to determine the semantic processes” [2, p. 113].

We will try to comment on the above-mentioned features based on a short sentence. There are two main branches of linguistics that study meaning. One of them is semantics, and the other is pragmatics. Semantics studies the meanings of words, phrases, sentences, we would even say, texts, and at the same time, it deals with the creation of complex meanings from simple meanings by grammatical processes. Pragmatics deals with how language is used in a certain situation; its purpose is to explain how the facts are provided linguistically and non-linguistically outside the language and how the speaker uses the language. Most linguists who study meaning study both semantics and pragmatics. In fact, they are closely related to each other.

A text with communicative-pragmatic relations aims to realize the intention of the speaker. In the text, the author’s intention becomes the theme of the whole text. Taking into account the problem of cognitive text processing, T. van Dijk and V. Kinch try to create meaningful connections between complex sentences: “The main abstract condition of local connection is that complex sentences express the facts of the assumed world” [3, p. 157].

Let’s imagine that there is a fruit bowl full of peaches on the table. One of the interlocutors says: “*Can you give a peach?*” and looks at the fruit bowl on the table. When this sentence is approached within the framework of the literary language norm, it means, do you have the physical ability to give me a peach (a peach) – this is already a semantic meaning, because automatically the other interlocutor will answer “*Yes, I can*”. This is completely natural and a logical answer to the first interlocutor’s request, both grammatically and linguistically. However, in the communication process, there is also the intended meaning of the speaker, which is beyond the literary language, that is, the party tries to communicate with the other party, and this is the semantic meaning of what the speaker said.

As a whole, we can mark the principle of knowledge organization (frame) in these sentences with the semantic-lexical-grammatical structure. Here, firstly, there is a semantic meaning, and on the other hand, the speaker’s meaning-intention, and their totality, the context-pragmatics in which they are used. That is, semantics combines lexicon, grammar and semantic meaning. Pragmatics, in turn, reveals usage in context, semantic meaning, and the speaker’s meaning-intention.

When the text is formed, the gathering of information takes place by developing the idea in different ways, or rather, in a parallel or chain sequence. Naturally, when arranged in a chain sequence, in each sentence, a subject (object), manifestation, or event is given with a certain sign, in other words, a semantic component, which was put forward in the previous sentence.

Thus, developing an idea does not change the communicative structure of the text. The compatibility of the two texts, along with their differences, has a more fundamental character. In this case, the theme-rheme relations constitute their additional features but do not provide their main characteristics, and at the same time, the communicative structure of the text determines the development of the idea. Considering that all these processes take place in a small time frame and the analysis of feelings is going on, we can say that the contextual time section plays a big role in the progress of the theme.

The views of F. Veyselli on this issue are quite interesting. Speaking about the “opening” of the theme and the “expansion” of the theme, F. Veyselli showed that “as a rule, the “opening of the theme” is related to the movement of time, while the development of the theme in the epic plan is about the description or characterization of the theme, and in all cases we are on the same time plane” [4, p. 421].

It seems to us that the difference between different types of texts lies in their different communicative structures. In turn, the communicative function of the text, reflecting its communicativeness in the structure, is controlled to a certain extent by the development of the idea. It should be noted that in the creation of a text, in the reflection of certain knowledge in that piece of text, both from the point of view of general linguistics, as well as being determined in a separate language, in our version, English language materials, those stages of development can be reflected in fiction.

It is also important to have a semantic connection here. However, this connection is not accepted at the same level by all researchers. Some researchers define semantic relatedness simply as a general law of text editing. However, in fact, the essence of this connection, the connection, consists in the appearance of meaning connection conditioned on the corresponding elements of semantic signs in the sentences of the text.

When the text is formed, the collection of information takes place by developing the idea in different ways, or rather, in a parallel or chain sequence. Naturally, when arranged in a chain sequence, in each sentence, a subject (object), manifestation, or event is given with a certain sign, in other words, a semantic component, which was put forward in the previous sentence [5, p. 144].

In the formation of the text, as well as in the principle of knowledge organization in the transmission of information, there are both chain links and syntactic parallelisms. Expressing his attitude to this issue, S. Abdullayev writes “syntactic parallelism occupies a special place between the components of the text, i.e. independent sentences, and the structural connection methods. In linguistics, there is enough literature on this phenomenon. As it is known, syntactic parallelism is the same arrangement of syntactic elements included in the constituent components of the text, and follow each other. Usually, such structural coherence is also accompanied by coherence in the content plan. Which of these structural or content combinations is primary and which is posterior? We think they complement each other. However, in order to deeply understand the interactions at the content level, it is necessary to analyze their material basis, the structural interactions between the text components” [6, p. 144].

A multifaceted, multifunctional, and complex phenomenon, language is governed and developed by its own laws. It means how to transmit and receive the information to be transmitted depending on the intention of the person using it. In addition to concretizing the image of the information transmitter, it also concretizes that image in the image of the person who has to deal with it in that event.

## References

1. Борисенко, В. А. Пространственные указатели в художественных текстах : на материале русских и английских оригиналов XIX века и их переводов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / В. А. Борисенко ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 22 с.
2. Abdullayev, A. A. Text, meaning and understanding: a communicative cognitive approach / A. A. Abdullayev. – Minncapolis, 1998. – 188 p.
3. Дейк, Т. Ван Вопросы прагматики текста / Т. Ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. – 1978. – Вып. VIII. – С.259–337.
4. Veyselli, F. Y. Dilçilik ensiklopediyası / F. Y. Veyselli. – Bakı: Mütərcim, 2006. – 516 s.
5. Abdurəhmanova, K. E. Məndə söyləm komponentlərinin aktuallaşması: filologiya elmləri doktoru dis. / K. E. Abdurəhmanova. – Bakı, 2018. – 298 s.
6. Abdullayev, S. Ə. Qeyri-səlis dilçilik təcrübəsi / S.Ə.Abdullayev. – Bakı, 2013. – 595 s.

*L. A. Jumayeva*

*(Azerbaijan University of Architecture and Construction, Baku)*

## CONCEPTUALIZATION OF GENDER IN METAPHORICAL FRAMEWORKS

*This paper explores the role of metaphors in conceptual integration within texts, emphasizing their influence on how language users perceive the world. It specifically investigates gender metaphors, highlighting their significance in the conceptualization of gender differences. The paper categorizes gender theories into three main frameworks: traditional gender theory, linguistic gender theory, and cognitive gender theory, each addressing different aspects of gender representation in language. Through various examples, it illustrates how metaphorical language reflects and shapes societal gender norms, revealing the interplay between linguistic structures and cognitive processes. The study underscores the necessity for further research into the distinctions between male and female expressions in language, as well as the conceptual actualization of gender.*

*Л. А. Джумаева*

*(Азербайджанский университет архитектуры и строительства, Баку)*

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРА В МЕТАФОРИЧЕСКИХ РАМКАХ

*В данной статье исследуется роль метафор в концептуальной интеграции в текстах, подчеркивается их влияние на восприятие мира пользователями языка. В частности, исследуются гендерные метафоры, подчеркивается их значение в концептуализации гендерных различий. В статье гендерные теории подразделяются на три основные системы: традиционная гендерная теория, лингвистическая гендерная теория и когнитивная гендерная теория, каждая из которых рассматривает различные аспекты гендерной репрезентации в языке. На различных примерах показано, как метафорический язык отражает и формирует общественные гендерные нормы, выявляя взаимодействие между лингвистическими структурами и когнитивными процессами. Исследование подчеркивает необходимость дальнейших исследований различий между мужскими и женскими выражениями в языке, а также концептуальной актуализации гендера.*

Language is not merely a tool for communication; it is a powerful medium through which we conceptualize and navigate our understanding of the world. Central to this process is the use of metaphors, which serve as fundamental mechanism for conceptual integration across various contexts. In particular, metaphors related to gender reveal profound insights into societal norms and expectations surrounding masculinity and femininity. This thesis examines the intricate relationship between metaphor and gender, positing that gender metaphors not only reflect but also shape our perceptions and experiences of gender roles.

The study of gender theories has evolved significantly, encompassing various perspectives that explore the biological, linguistic, and cognitive dimensions of gender. Traditional gender theory focuses on the biological underpinnings of sex differences, while linguistic gender theory examines how language embodies and communicates these differences through symbols and expressions. Meanwhile, cognitive gender theory delves into how implicit gender meanings influence our understanding and interactions. By synthesizing these approaches, the thesis aims to illuminate the complexities of gender representation in language.

Through an analysis of metaphorical expressions in various texts, this research will demonstrate how gendered language reinforces stereotypes and shapes societal attitudes. The

findings will contribute to a deeper understanding of how linguistic choices reflect and perpetuate cultural narratives about gender. Ultimately, this thesis will advocate for greater awareness of the ways in which language constructs identity and influence perceptions of gender, calling for a reevaluation of our linguistic practices in light of their broader implications.

Metaphors are an important means of creating conceptual integration in a text. The metaphorization of conceptual systems influences how the language user perceives the world. Therefore, the leading role in various texts is played by conceptual metaphors that are easily understood and assimilated by the recipient.

In the conceptualization of gender, gender metaphors are of particular interest. M. D. Laibach, B. E. Hort, and B. I. Fagot also note that many qualities associated with gender have an abstract nature. Such metaphors are recognized as metaphorical gender in the conceptual system [1, p. 109].

Let us focus on the formation of gender theories:

I) **gender theory**: gender is the biological expression of humanity's sexual differences;

II) **linguistic gender theory**: Language and speech are a system of symbols that reflect human gender differences.

In linguistic gender theory, three main analytical directions can be distinguished:

1) linguistic differences between men's and women's speech;

2) the gender confrontation in the semantics of linguistic units and categories, which includes the correlation between grammatical gender and the semantic category of sex;

3) the existence of gender stereotypes in linguistic consciousness;

III) **the cognitive theory of gender**: implicit gender meanings and concepts are presented by men and women as a system of ideas with different contents in cognitive processes [2, p. 151].

We believe that this issue requires broader investigation. In this cognitive context, it is necessary to determine in what areas men and women in society differ the most. Additionally, the conceptual actualization of the category of gender requires special study and development.

In different natural languages, the grammatical category of gender has been examined from various aspects as a matter of cognitive processes;

The cognitive theory consists of the understanding of different events and phenomena in reality [2, p. 151].

Mixed analogical thematic meanings play a key role in the emergence of situational gender metaphors. Here, the intersection of semantics arises from their common contextual metaphors, as well as the desemanticization of lexemes that are contextually inappropriate and semantically unrelated. For example:

*“Back at the hotel he had slipped on a white rowing blazer and from one of the pockets he now took out his light exposure meter. The **baby boy** at once was interested in it and Franklin jocularly informed about its being a gadget for measuring whether little boys were telling the truth or not”* [3, p. 45].

In this text, the term “*baby boy*” serves as a gendered metaphor, contributing to the delineation of the parameters of the concept of “gender.”

Another example: *“That day. I learned about long-range vision. At first it looked easy. One day a **whipping boy** invited me to play”* [3, p. 123].

In this text, the phrase “*whipping boy*” is a metaphor related to the male gender. Here too, the parameters of the gender concept are evident. The phrase “*that day*” reflects a distance parameter. The demonstrative “*that*” also serves as a deictic element.

Let us look at another example: *“Sarah can open the locked gate without a key. She is **an interesting rock goat**”*.

In this sentence, the metaphor “*rock goat*” has emerged without accepting any suffix. It has also conceptualized gender as a metaphor indicating femininity. Here, the pronoun “*she*” replaces the proper noun “*Sarah*.” As noted by A. A. Abdullayev, “in this case, they perform a coordinating function in text creation” [4, p. 138].

The English language is not rich in expressive means at the morphological level, which stems from its analytic structure. The lack of morphological resources is compensated for by the extensive use of stylistic devices.

N. E. Enkvist points out the possibility of distinguishing between two cases: [5, p. 198]:

a) gendered metaphors that arise against the background of a stylistic device resulting from the disruption of the usual morphemic unity of a word. In English, some uncountable nouns can accept a plural suffix that is not typical for them. As a result, words not only gain plural meaning but also expressiveness. For example, “*sand – sands,*” “*water – waters,*” “*time – times*”;

b) a stylistic device arises from the contextual distribution being disrupted due to the use of a specific word form in a context that does not correspond to its inherent meaning. This phenomenon is known as the transfer of forms in linguistic sources. Transfer refers to the movement of a word form or grammatical form into an area of activity that does not belong to it. In English, the plural form in the category of quantity is widely used for stylistic purposes. A stylistic device can arise from the addition of a plural suffix to proper nouns. This does not include the plural form intended to refer to family members like “*The Forsytes,*” “*The Smiths,*” etc. In this case, it refers to a plural form intended to denote an entire nation or people. For example: “*The real war was not between the Bill Davidsons and the Jean Duvals and the Hans Müllers*”.

Here, the first name is English, the second is French, and the third is German, so the author uses them in the plural to refer to the English, French, and German peoples. The conceptualization of the mental domain takes place. The stylistic effect in the text is enhanced by the subsequent use of these proper nouns in the singular.

– *By the way, I was afraid I should be late. This watch of mine has started losing lately. I set it by Dent’s this morning, and when I came past Westminster just now, Big Ben was striking five and it was only a quarter to by me.*

– *Well, after all, you had lots of time, as it happened.*

– *Lucky, wasn’t it ... you have got your luggage through*

– *Lucky, wasn’t it... did your luggage get through?*

– *Did you have much trouble with it (To a porter).*

– *I say, porter, put these on a taxi, will you.*

– *Shall I stick the Kit-bag inside?*

– *Thanks if you don’t mind.*

– *Are you all right?*

– *Quite all right, thanks* [6, p. 400].

In this dialogue, the concept of gender has been conceptualized. The provocative question constructions used in the dialogue propel the events forward. In the above sentences, the pronouns “*I*” are instances of extensive repetition.

It should be noted that in England, special attention is paid to changes in tone. We have very little time to integrate an unknown person into our group. Speaking loudly, regardless of how it is received, indicates a low social status. According to A. Kalachova, “*The gender characteristics of British hypercorrect pronunciation are considered interesting because women strive to speak more accurately and correctly. Men, on the other hand, tend to demonstrate a calm demeanor*” [7, p. 15].

In conclusion, this thesis has illuminated the significant role that metaphors play in shaping our understanding of gender and reinforcing societal norms. Through a detailed analysis of metaphorical language across various texts, it has become evident that gender metaphors are not just linguistic artifacts but are deeply embedded in our cognitive frameworks and cultural narratives. The findings suggest that the ways in which we use language reflect broader societal attitudes toward gender, influencing both individual identities and collective perceptions.

The comparative analysis of metaphors used by different genders has highlighted distinct patterns that warrant further exploration, indicating that language can both empower and constrain. Moreover, the application of cognitive linguistic theories has provided valuable insights into how metaphors function in our minds, shaping our perceptions and behaviors regarding gender.

This research calls for a greater awareness of the implications of gendered language in everyday discourse. By recognizing the power of metaphors, individuals and communities can work towards more inclusive and equitable forms of expression. Future studies should continue to explore the intersections of language, thought, and identity, aiming to foster a more nuanced understanding of how we construct and navigate gender in an ever-evolving social landscape.

## References

1. Leinback, M. D. Bears are for boys: metaphorical associations in young children's gender stereotypes / M. D. Leinback, B. E. Hort, B. I. Fagot // Cognitive development. – 1997. – № 12. – P.107–130.
2. Crawford, M. Talking difference: On gender and language. / M. Crawford. – London : Sage Publications Inc, 1995. – 224 p.
3. Jane, A. Pride and Prejudice / A. Jane. – Oxford University Press, 1995. – 108 p.
4. Abdullayev, Ə. Ə. Aktual üzvlənmə, mətn və diskurs. / Ə. Ə. Abdullayev. – Bakı : Zərdabi LTD MMC, 2011. – 270 s.
5. Enkvist, N. E. Connexity, interpretability, Universe of Discourse, and Text Worlds / N. E. Enkvist. – New York : Walter de Gruiter, 1989. – 453 p.
6. Making It All Right. Modern English Short Stories / I. Vasil'eva [et al.]. – Moscow : Progress Publishers, 1978. – 457 p.
7. Калачев, А. И. Интонационное членение простого повествовательного предложения в современном английском языке / А. И. Калачев. – М. : Высшая школа, 1951. – 200 с.

УДК 81'271:81'282

**M. T. Zeynalova**

(Azerbaijan University of Languages, Baku)

### MODERN LINGUISTIC THEORIES IN THE EXPLORATION OF SOCIAL DIALECTS

*The article discusses modern techniques and methodologies used in sociolinguistics in the analysis of linguistic variations associated with social groups. At the same time, the article includes information on modern research and analysis methods, such as variational sociolinguistics, quantitative analysis and social network theory, which consider the relationship between language, identity and social structures. Ethnographic methods, stylistic variation and methodological approaches of the last generation play an important role in the analysis of social dialects in the science of sociolinguistics, which is reflected in the article.*

**M. T. Зейналова**

(Азербайджанский университет языков, Баку)

### СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ДИАЛЕКТОВ

*В статье рассматриваются современные приемы и методологии, используемые в социолингвистике при анализе языковых вариаций, связанных с социальными группами. В то же время статья содержит информацию о современных методах исследования и анализа, таких как вариативная социолингвистика, количественный анализ и теория социальных сетей, которые рассматривают взаимосвязь между языком, идентичностью и социальными структурами. Этнографические методы, стилистическое варьирование и методологические подходы последнего поколения играют важную роль в анализе социальных диалектов в науке социолингвистике, что отражено в статье.*

The study of social dialects is a significant area of linguistics, as it contributes to our understanding of how language varies across social classes. It examines how language is employed by different social groups, as well as the social factors that contribute to this variation. According to one scholar, “language is not merely a collection of words or rules for their combination; it is also a means of conveying social norms and values” [1, p. 183].

The history of the investigation into social dialects spans from ancient times until the present day, and it has gradually evolved into one of the primary areas of inquiry in contemporary sociolinguistic research. These studies reveal how language diverges across social strata and how it is utilized by diverse social groups. Over time, the exploration of social dialects has progressed through various phases, leading to its current status as a prominent field of study in modern sociolinguistics.

Social dialects, also known as sociolects, refer to variations in language that are more associated with specific social groups or classes. These differences in language arise due to factors such as class, ethnicity, gender, age, occupation, education, and other forms of social affiliations. While members of a society may speak the same language overall, they may utilize different forms of that language, leading to the creation of different sociolects based on their social class.

Social dialects reflect the way language is used in a particular social context and the diverse personalities of individuals within society. These dialects emerge at the intersection of linguistic and social factors, and provide individuals with a means to express their social identities and needs through language.

The primary aim of the research is to investigate how contemporary social dialects represent social transformations and contemporary development in a wider context, as well as to demonstrate the significance and relevance of contemporary research approaches and globalization for the study and analysis of social dialects.

Advanced linguistic techniques can be employed in the examination of sociolects, or social dialects, in order to precisely and comprehensively investigate linguistic alterations within various social groups and settings. For instance, through statistical analysis, linguists may examine how particular linguistic features, such as pronunciation, syntactic structures, or lexical choices, vary depending on diverse social factors including class, gender, age, ethnic background, or occupation. Simultaneously, researchers may analyze the utilization of language across different age cohorts to identify historic transformations in language within society, demonstrating how sociolects evolve over time.

The approach proposed by William Labov, later referred to as the variational approach, serves to identify linguistic variations related to social factors such as class or regional background. For instance, such an analysis can be used to examine how the pronunciation of specific vowels differs among representatives of different social classes.

Linguists utilize naturally occurring language data to investigate sociolects employed by various social groups. As a result, researchers gain valuable insights into the social variations utilized by specific social subgroups (for example, youth language, professional language, etc.).

The study of linguistic variation is not intended to associate social characteristics with specific linguistic features, but rather to understand the underlying social meanings behind language choices [2, p. 41].

Methods such as adaptation and frequency analysis can also aid in identifying specific linguistic characteristics that distinguish sociolects. In order to do so, differences in vowel quality, pitch, intonation, and speech rhythm can be acoustically analyzed in order to determine how particular sounds or prosodic features may differ between social groups.

Regarding modern methods of analysis employed in the study of sociolects, the new generation research program “*Praat*” is worth mentioning as an example. This program allows for phonetic analysis. It can measure important acoustic properties such as pitch in order to observe how members of different social classes utilize voice in their speech.

When considering how social factors impact the usage of specific speech patterns, it is essential to take into account sociophonetic analysis, which combines sociolinguistic and phonetic approaches. For instance, during such an analysis, researchers can examine how certain phonetic characteristics, such as “*th-fronting*” (for example, “*thank you*” is pronounced as “*funk*”), are more frequently utilized in specific sociolects [3].

Advanced techniques such as spectrograms and sound wave analyses also allow researchers to delve deeper into the pronunciation of sociolects by providing more detailed insights. Differences in the quality of vowels, pitch, intonation and rhythm of speech can be analysed acoustically in order to determine how specific sounds or prosodic features vary between social groups. Through the examination of the process of communication (for example, turn-taking, pausing, or norms of politeness), researchers can investigate how social identity and group membership are manifested through language using additional contemporary methods such as discourse analysis [4, p. 150].

To analyze how political, economic, or social factors influence the use of language in certain social groups, researchers can employ a method called critical discourse analysis. This approach explores the way language reflects and contributes to social inequalities. In addition to phonetic differences, researchers may also use syntactic analysis to investigate how grammatical patterns are employed in social dialects.

Through the use of this modern technique, researchers have been able to analyze variations in sentence structure and non-standard grammatical features found in different sociolects. These include repeated negations and avoidance of past tense forms.

Phraseological combinations and set expressions used in each language are employed by representatives of various social classes, both in terms of form and frequency. Jargon, technical terms, and phraseological units can carry different meanings depending on the sociolect, which is revealed through the use of semantic and lexical analysis techniques employed in the research.

With regard to modern research theories, it is important to emphasize the significance of examining lexical innovations, such as the creation of new words and the monitoring of their frequency of use. At present, lexical innovations that occur within social dialects can be investigated and studied through various methods, including interviews and surveys.

If we consider the significance of place and the role of speech, and more importantly, the feelings and emotions expressed in speech, it becomes clear that the importance of incorporating algorithms, machine learning techniques, and psycholinguistic approaches into the speech processing process increases. The use of textual analysis in the study of sociolinguistics has once again come to the forefront. Advanced methods such as modern syntactic analysis theories, social network analysis, and real-time conversation monitoring allow linguists to better understand how sociolinguistic phenomena are constantly evolving. For example, researchers can more quickly identify linguistic trends by examining how rapidly new slang terms or sociocultural features spread through social media among teenagers and young adults [3].

We are currently conducting research on how migration, global media, and socio-economic changes impact social dialects. We use the latest theories and methods in sociolect and language studies in general.

It is crucial to incorporate innovative linguistic methods into the study of sociolects as these methods serve as a guide for researchers not only in social dialects but also in keeping up with innovations and current trends in sociolect research and language as a whole.

The emergence of sociolect and its establishment in linguistics is a result of the globalization process, which has led to the expansion of migration and international media. As a result, digital communication has also expanded, contributing to the development of sociolect. The social hierarchy of power is evolving, and as a result, the social structure is undergoing change. This has led to the process of formation and development of sociolects.

In general, the application of modern linguistic techniques in the analysis of sociolects provides a solid basis for the study and further exploration of social dialects. These techniques allow researchers to unravel the complexity of social dialects by examining and analyzing social, cultural, and political factors within society. Through the application of these techniques, linguists engage in the research process, thoroughly and deeply investigating the processes of origin and evolution of sociolects.

## References

1. Labov, W. *Sociolinguistic Patterns* / W. Labov. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. – 344 p.
2. Eckert, P. *Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High (Language in Society)* / P. Eckert. – Wiley-Blackwell Publisher, 2000. – 260 p.
3. Новое в лингвистике : сб. ст. / редкол.: В. В. Петрова [и др.]. – М. : Изд-во иностр. лит., 1988. – 313 с.
4. Grieve, J. Using Large-Scale Data Sources for North American Dialect Research / J. Grieve, J. Stanford // *Publication of the American Dialect Society*. – 2023. – № 1. – P. 147–170.

УДК 821.111(73)

*К. А. Вихрова*

*(Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия  
имени А. Л. Штиглица, Санкт-Петербург)*

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ИСТОРИЯ  
В РОМАНЕ ФИЛИПА РОТА «ЗАГОВОР ПРОТИВ АМЕРИКИ»**

*Ключевая особенность многих произведений современного американского прозаика Филипа Рота – внимание к проблеме соотношения микро- и макроистории в контексте жизненных драм конкретных персонажей. В статье проводится анализ романа Филипа Рота «Заговор против Америки», представляющем альтернативную историю США в середине XX в. В результате делается вывод, что параллельное историческое измерение в романе позволяет акцентировать внимание на важных особенностях реальных событий, составляющих фактическую историю страны.*

Филип Рот (1933–2018 гг.) – один из наиболее выдающихся американских писателей «молчаливого поколения», – или «самого запропагандированного поколения», продукта послевоенной риторики, политики сдерживания в Холодной войне и средств массовой информации, как его определял сам автор [1, с. 90]. Предметом художественного изображения Рота часто становились масштабные международные конфликты и события социально-политической истории США, оказавшие значительное влияние на жизнь американцев.

В 2005 г. Филип Рот получил премию Общества американских историков «за выдающийся исторический роман» «Заговор против Америки» (“The Plot Against America”, 2004 г.), в котором представил альтернативную историю США в начале 1940-х гг. В романе нашла отражение проблема соотношения микро- и макроистории, субъективности и объективности исторического процесса, а также рассуждения о проблеме национальной идентичности.

Примечательно, что творческий метод Ф. Рота в работе с историческими событиями подвергается прежде всего глубокому социологическому и культурологическому анализу. Например, А. Позорски [2] использует положения теории травмы для исследования репрезентации американской идентичности в ряде романов Рота и приходит к выводу, что источник послевоенных общественных катаклизмов автор видит в национальных исторических травмах, в частности – в особенностях формирования государственности США. В этом исследовании также прослеживается типичная тенденция универсализировать идейные построения Рота, выводя их с обсуждения жизни и проблем еврейской диаспоры в США на общеамериканский уровень. Как отмечает О. Б. Карасик-Апдайк, в романах Рота ведется «речь об Америке в целом, а жизнь евреев, очевидно более близкая и знакомая писателю, является частью жизни американского общества» [3, с. 286].

В «Заговоре против Америки» повествование ведется от лица мальчика по имени Филип Рот, живущего на юго-западной окраине Ньюарка – месте рождения самого автора. Когда в ходе президентских выборов 1940 г. Франклин Делано Рузвельт терпит поражение от знаменитого авиатора и популиста Чарльза Линдберга, страну захлестывает волна антисемитизма. Изоляционист Линдберг заключает договор с Гитлером об отказе от помощи союзникам, и США постепенно движется к фашизму. События «большой истории» вторгаются в жизнь семьи Ротов и чуть не разрушают ее: их принуждают к переезду, старший брат Филипа Сэнди принимает участие в программе по «американизации» молодых евреев и демонстрирует презрение к семье, а тетя становится сторонницей нового режима. По всей

стране разворачиваются гонения на евреев: власти прилагают усилия к тому, чтобы отправить их в гетто, а после внезапного исчезновения президента Линдберга начинаются антисемитские беспорядки. Эти события глубоко травмируют нарратора: «Непредсказуемым оказалось, как выяснилось, и наше прошлое, которое мы изучали в школе, ошибочно именуя этот предмет историей <...>. Ужас перед непредсказуемым – вот что закапывает в землю история, превращая катастрофическое развитие событий в эпическое течение [4, с. 227]».

У мальчика складывается двойственное отношение к фигуре Линдберга: он понимает, что президент – виновник бед семьи, но не может забыть детского восхищения авиатором и выбросить марки с его изображением. Сэнди также хранит рисунки – портреты Линдберга – и в какой-то момент настолько проникается (или заражается) идеей американизации, что уходит в отрицание своего еврейского этоса и ценностей семьи, не понимает, что программа по переучиванию молодых евреев является чем-то унижительным, и очень гордится своим участием в ней.

Другой важный персонаж – сирота Элвин – двоюродный брат Филипа и Сэнди, подопечный семьи Ротов. Мятельный, разгневанный и возмущенный изоляционистской и антивоенной политикой Линдберга, Элвин бросает свою прибыльную работу помощника еврейского строительного магната в Ньюарке и бежит в Канаду, чтобы присоединиться к армии и сражаться на стороне британцев против Гитлера. Всего через несколько месяцев после отъезда Элвин теряет в бою ногу и отправляется обратно к Ротам. Он учится справляться с культетей, которая постоянно покрывается язвами из-за несовершенного прилегания протеза, и начинает проводить время, играя в кости с соседской бандой жуликов. Хотя Роты умоляют Элвина начать заниматься чем-то продуктивным, он отклоняет все их предложения и отправляется в Филадельфию, чтобы стать гангстером. Ближе к концу романа Элвин возвращается и пытается помириться с семьей, но вечер оканчивается ужасной ссорой после того, как Рот-отец ставит под сомнение верность Элвина еврейским корням и общине.

Озлобленный, утративший ориентиры Элвин – очень сложный и эмоциональный персонаж. Разрываясь между преданностью своей семье, стране и народу в целом, Элвин вновь и вновь пытается принять правильное решение. Его неудачи ассоциируются с борьбой и бессилием, которые составляли большую часть еврейской жизни в эпоху Второй мировой войны. Длительное восстановление Элвина после тяжелых травм представляет собой процесс исцеления, продолжающийся всю жизнь.

В контексте событий «большой истории» также интересна фигура радиоведущего Уолтера Уинчелла. В знак протеста против нового закона он открыто критикует администрацию Линдберга в своей общенациональной воскресной вечерней передаче. Его увольняет спонсор. Тогда Уинчелл решает баллотироваться на пост президента. Его кандидатура вызывает гнев и антисемитские волнения на Юге и Среднем Западе. Во время политического митинга под открытым небом в Луисвилле, штат Кентукки, 5 октября 1942 г. Уинчелла убивают. Его похороны в Нью-Йорке проходят под председательством мэра Фьорелло Ла Гуардиа, который хвалит радиоведущего за противодействие фашизму и резко критикует Линдберга за молчание по поводу беспорядков и убийства Уинчелла.

Роман «Заговор против Америки» служит примером историографической метапрозы, которая, согласно определению Линды Хатчеон, одновременно демонстрирует саморефлексивность и основывается на историческом материале, тем самым претендуя на реалистичность и историчность. Идея о том, что США могут стать фашистской страной, уже не раз проблематизировалась в произведениях художественной литературы. Критики сравнивают «Заговор против Америки» с романом-предостережением Льюиса Синклера (1885–1951 гг.) «У нас это невозможно» (“It Can't Happen Here”, 1935 г.) и научно-фантастическим романом Филипа Дика (1928–1982 гг.) «Человек в высоком замке» (“The Man in the High Castle”, 1962 г.). Оба произведения можно интерпретировать как политические аллегории, отсылки к событиям того времени, когда они создавались. Роман Рота также часто рассматривается как комментарий к событиям начала XXI в. – избранию президентом США республиканца Джорджа Буша-мл. Кроме того, примечательно, что интерес к роману Рота резко возрос во время предвыборной кампании Дональда Трампа.

Однако Рот резко критиковал политическую интерпретацию своего произведения, утверждая, что он старался добиться максимальной реалистичности не для того, чтобы «обсудить настоящее с помощью (событий) прошлого, а, чтобы обсудить прошлое с помощью прошлого» [5]. В отличие от Льюиса и Дика, Рот стремился к реалистичности, чтобы эстетическими средствами доказать, что выдумка, которую он представил, столь же правдива, как и фактическая история в приложении к роману.

Рот показал, что определение США как страны, которая сражалась и победила нацистов, игнорирует фашизм и антисемитизм, наполнявшие американскую жизнь в 1940-х гг. и являвшиеся такой же частью американской истории, как и демократический третий срок Рузвельта, а также желание остановить захват Европы нацистской Германией [6, с. 132]. Согласно его точке зрения, историческая истина не может быть заключена в одном монологическом нарративе. Она представлена в совокупности повествований, которые раскрывают многогранность опыта, составляющего историю.

Таким образом, Рот бросил вызов устоявшимся представлениям об американской идентичности. По его мнению, национальная идентичность Соединенных Штатов определяется не только реальными событиями, составляющими ее фактическую историю, но и альтернативной историей, в которой обнаруживаются глубинные течения фашизма и антисемитизма. В романе «Заговор против Америки» Рот продемонстрировал, что идентичность нации не может быть заключена в хронику реальных событий, но определяется бесчисленными сюжетными линиями, которые не актуализируются преимущественно из-за исторической случайности.

### Список использованной литературы

1. Roth, Ph. Reading Myself and Others / Ph. Roth // On the Great American Novel / Ph. Roth. – New York : Farrar, 1975. – P. 75–92.
2. Pozorski, A. Roth and trauma: the problem of history in the later works (1995–2010) / A. Pozorski. – London, New York : Continuum, 2011. – 192 p.
3. Карасик, О. Б. Филип Рот в России: переводы и рецепция / О. Б. Карасик // Литература двух Америк. – 2018. – № 4. – С. 280–291.
4. Рот, Ф. Заговор против Америки / Ф. Рот ; пер. с англ. В. Л. Топоров. – М. : Книжкини, 2022. – 784 с.
5. Roth, Ph. The Story Behind ‘The Plot Against America’ [Electronic resource] / Ph. Roth. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2004/09/19/books/review/the-story-behind-the-plot-against-america.html>. – Date of access: 10.09.2024.
6. Siegel, J. The Plot Against America : Philip Roth’s Counter-Plot to American History / J. Siegel // Melus. – 2012. – Vol. 37. – № 1. – P. 131–154.

УДК 811.111’255(075.8)

*Л. С. Гордиенко*

*(Военная академия Республики Беларусь, Минск)*

### К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ВОЕННЫХ ТЕКСТОВ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ

*В данной статье затрагивается проблема необходимости и умения переводчика работать с текстами официально-делового стиля военной тематики. Представлена краткая характеристика, особенности, общие стилевые черты и актуальность данного стиля. Дана классификация упражнений предпереводческих и собственно переводческих; для обучения*

*переводу с текстами оригинала. Автором предложены примеры таких упражнений, которые можно эффективно применять при переводе военных текстов и для обучения курсантов военных вузов.*

В военном переводе очень большое значение имеет его точность, так как переведенный материал может служить основой для принятия важных решений, проведения военных операций, обеспечивая корректную передачу информации и адекватную межъязыковую коммуникацию, а также зависит выбор наиболее подходящей тактики ведения боевых действий для адекватной оценки обстановки, ведение допроса, а также осведомлённость о планах противника и т. д. [1, с. 12]

Согласно действующей программе по иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция выпускника военного вуза предполагает владение иностранным языком как вторичным средством письменного и устного общения в сфере военно-профессиональной деятельности.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения лингвистических особенностей военно-научного текста как средства получения профессиональных знаний курсантов, непрерывно пополняемого терминологического вокабуляра военной лексики и потребностью в создании специального глоссария военных терминов, созданного с учётом требований современной глобальной межъязыковой и межкультурной коммуникации [2, с. 127].

Среди книжных стилей речи особое место занимает официально-деловой, который является самым консервативным стилем в любом языке, характерный для правовой, административной и общественной деятельности. Официальная документация при переводе требует к себе повышенного внимания – это сложный, кропотливый, самостоятельный труд в области языка и конкретной специальности.

Официально-деловой стиль представлен двумя подстилями: официально-документальным и обиходно-деловым. Тексты официально-делового стиля речи представляют разнообразие жанров: устав, закон, приказ, распоряжение, договор, инструкция, жалоба, различного рода заявления, автобиография, объяснительная записка, анкета, статистический отчет и другие.

Для официально-делового стиля характерны сухость, отсутствие эмоционально окрашенных слов, сжатость, компактность изложения, официальность, строгость выражения мысли, объективность, логичность, детальность изложения, стереотипность и стандартность изложения, а также должностяуще-предписывающий характер изложения.

Изучением официально-деловой документации занимались такие ученые, как В. И. Андреев, В. Д. Архипов, О. А. Баева, А. Н. Белов, В. Н. Белов, Н. В. Бодко, Л. Я. Косикова и др.

При обучении переводу особое внимание следует уделить системе основы, которой составляют специфические единицы трех уровней: лексического, морфологического и синтаксического.

На лексическом уровне, кроме общеупотребительных и нейтральных слов, можно выделить: а) слова и словосочетания, употребляющиеся преимущественно в официальных документах, в административно-канцелярской речи; б) термины, профессионализмы и словосочетания терминологического характера [3, с. 169–170].

Рассмотрим грамматические особенности перевода данного стиля:

- преобладание сложных предложений, в особенности сложноподчиненных, с придаточными условными;
- активное использование инфинитивов и инфинитивных конструкций;
- использование страдательного залога, отглагольных существительных, личных местоимений и так далее.

Синтаксические особенности официально-делового стиля тесно связаны с лексическими и морфологическими.

Отличительной чертой военного перевода является большая терминологичность и предельно точное, четкое изложение материала при относительном отсутствии образно-эмоциональных выразительных средств [1, с. 10].

Образование военных терминов происходит обычными, характерными для английского языка способами словообразования: морфологическими, включающими:

- *аффиксацию* (maneuverability, missileer, rocketeer, analyst, rotary);
- *словосложение* (warhead, countdown, target-seeking, hard-fought, nuclearpowered);
- *конверсию* (to mortar, to officer);
- *аббревиацию* (FEBA, ROAD).

Лексико-семантический, основывающаяся на переносе значения (Diesel – фамилия изобретателя и название типа двигателя внутреннего сгорания, Pentagon – название здания министерства обороны США, министерство обороны США, американская военщина) [2, с. 128].

Также важно рассмотреть типологию упражнений, включающую *языковые* (подготовительные, предречевые, тренировочные), *условно-речевые* (условно-коммуникативные) и *речевые* (коммуникативные, подлинно-коммуникативные) упражнения. Трехчастная типология упражнений наиболее полно отражает три этапа формирования навыков: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный [4].

Согласно типологии профессора В. Н. Комиссарова, по характеру выполняемых речевых действий упражнения подразделяются на *предпереводческие* и *собственно переводческие*.

*Предпереводческие упражнения* имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, проверить наличие у курсантов языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики. Основными упражнениями этого типа являются: сопоставление параллельных текстов на языках оригинала и перевода с целью выявления их различий, анализ сделанных переводов (например, текст, описывающий оружие или технику, историю создания и тактико-технические характеристики (далее ТТХ); ответы на вопросы к тексту (можно работать в парах или в малых группах), обсуждение концепций, лежащих в основе содержания текста, и связанных с ними терминов и понятий, по совершенствованию владения языком перевода (составление синонимических рядов и дифференциация значений синонимов, перефразирование высказываний, выступления на заданную тему и так далее [5, с. 155].

*Собственно переводческие упражнения* подразделяются на:

- *языковые*, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур двух языков (например, из списка слов составьте предложения и напишите их перевод; работа в парах: используя словосочетания один курсант составляет предложение, второй – переводит, потом меняются; соедините части предложения в левом и правом столбиках, сделайте его перевод; расширьте предложения по указанному образцу, употребляя новые слова и словосочетания, переведите эти новые предложения; измените исходный текст, добавляя новые предложения, уточняющие его содержание, переведите весь текст или сформулируйте основную идею текста в 5–8 предложениях на русском / английском языке);

- *операционные упражнения* имеют целью развитие умения применять в процессе перевода изученные в теоретическом курсе модели, трансформации и технические приемы перевода (например, сопоставьте исходные высказывания с их переводами и укажите, какие стандартные методы были использованы в каждом случае; идентифицируйте и оцените уместность использованного приема при переводе, примените при переводе определенный прием; выберите и примените наиболее подходящий прием перевода [5, с. 157];

- *коммуникативные*, создающие умение успешно выполнять предпереводческий анализ текста и необходимые действия на разных этапах процесса, (например, объясните различия между синонимами в данном ряду; составьте параллельные ряды синонимов; составьте список идиоматических выражений не имеющих соответствий в иностранном языке, сопоставьте различные способы выражения одинаковых грамматических категорий: время, род, одушевленность и т.п.; обсудите переводческие трудности в предлагаемых текстах; оцените цель текста оригинала, тип этого текста и обусловленные этими факторами особенности переводческой стратегии; обсудите проблемы, которые возникают в связи с наличием в исходном тексте специфических лексических, грамматических или стилистических явлений; переведите один текст разными способами в зависимости от поставленной цели перевода и предполагаемого типа рецептора) [5, с. 158].

С нашей точки зрения, эффективными упражнениями для обучения переводу являются, составьте план содержания оригинала, сформулируйте основную мысль автора, перескажите текст, перефразируйте текст, исправьте нарушения нормы или узуса, трансформируйте текст ближе к оригиналу, сформулируйте общий смысл или идею, прочитайте тексты трех законов ВС США, сравните их язык, выявите различия: а) в используемой лексике; б) в устойчивых словосочетаниях; в) в манере, стиле изложения мыслей, обсудите следующие вопросы: «Чем вызваны эти различия? Какие нравственные нормы общества просматриваются за статьями законов в первом, втором и третьем случаях? Что в них меняется, а что остается вечным, общепризнанным?», отметьте признаки официально-делового стиля в приведенных статьях Конституции ВС США, выпишите из них лексику, словосочетания, характерные для данного стиля, проанализируйте строение предложений, форму выражения сказуемых, распределите приведенные ниже слова, словосочетания и выражения по группам: а) имеющие официально-деловую окраску; б) входящие в лексику официально-делового стиля; в) не употребляющиеся в официально-деловом стиле, прочитайте вслух указ и разберите его по предложениям, все специфические лексические, грамматические или стилистические явления, непривычные формы слов: их грамматическое значение и современный эквивалент (замена современным словом, формой слова, словосочетанием), проведите наблюдение над синтаксисом текста, сделайте общий вывод о соотношении простых и сложных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных, о союзах, о месте сказуемого в предложении и морфологических средствах выражения сказуемого, обратите внимание на порядок слов в предложениях и словосочетаниях, сопоставьте его с современным порядком слов, передайте его смысл на русском / английском языке [6].

Обучая курсантов фразам и разговорным клише официально-делового стиля применяют следующие упражнения: напишите свою биографию; закончите фразы деловых писем: *«в ответ на вашу просьбу...; считаем необходимым напомнить вам...; ставим вас в известность о...; мы можем предложить вам...; мы будем весьма признательны вам за участие в...; убедительно просим вас...»*; составьте объявление о военной выставке, конференции, брифинге, экскурсии; составьте отчеты о командировке, выполнению / невыполнению задания; составьте несколько заявлений от разных адресатов о переводе или смены места службы, об устройстве на работу, о предоставлении отгула или отпуска; составьте характеристику своему сослуживцу или подчиненному, начальнику кафедры или факультета; напишите заявление в отдел кадров, где вы планируете служить (не забудьте, что к такому заявлению прилагаются требуемые документы); напишите деловой документ с просьбой выделить билеты для посещения военной выставки, брифинга или симпозиума (проанализируйте, что конкретно вы должны указать в этом документе, на имя кого нужно его написать, как этот документ будет называться).

Система переводческих упражнений дополняется регулярными заданиями по переводу в аудитории текстов разной степени трудности и определенного объема за указанный отрезок времени для развития автоматических и полуавтоматических навыков перевода [5]. Упражнений направлены преимущественно на развитие умения перевода, определение единиц перевода путем различных приемов членения текста, применение различных переводческих трансформаций, обучению лексико-семантическому варьированию при переводе, сопоставлению исходного и переводного текстов с целью идентификации тех или иных приемов и оценки их эффективности и так далее.

В заключении необходимо подчеркнуть, что военный переводчик должен быть эрудирован и обладать широким кругозором, учитывать все культурные, национальные, географические особенности стран, с языком которых он работает. Также он должен длительное время изучать теорию перевода, выполнять большое количество разнообразных переводов всех стилей речи, знать способы и особенности реализации приемов перевода, обладать и применять особые умения и навыки, учитывая специфику и трудности каждого отдельного случая.

## Список использованной литературы

1. Нелюбин, Л. Л. Учебник военного перевода : англ. яз. / Л. Л. Нелюбин, А. А. Дормиднгов, А. А. Васильченко. – М. : Воениздат, 1972. – 654 с.
2. Зарбаилова, А. В. Терминологические проблемы перевода текстов военной тематики / А. В. Зарбаилова // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 9, Исслед. молод. ученых. – 2015. – № 13. – С. 126–131.
3. Краснов, Ю. К. Юридическая техника : учебник / Ю. К. Краснов, В. В. Надвикова, В. И. Шкатулла. – М. : Юстицинформ, 2014. – 220 с.
4. Тополева, О. В. Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов / О. В. Тополева // Языковое образование в вузе : мет. пособие для препод. / под ред. М. К. Колковой. – СПб. : Каро, 2005. – С. 88–110.
5. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
6. Упражнения по теме «Официально-деловой стиль речи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://videotutor-rusyaz.ru/uchenikam/testy-i-upragneniya/91-officealnodealovoystilrechiupragneniya.html>. – Дата доступа: 20.09.2024.

УДК 811.161.1'42:81-25

*Е. Г. Задворная*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

### ЭКСПЛИКАЦИЯ НЕРЕЛЕВАНТНОЙ ИНФОРМАЦИИ В РАЗГОВОРНОМ ДИАЛОГЕ

*В работе рассматриваются причины экспликации в разговорном диалоге информации, которая не обладает свойством релевантности (в смысле Д. Шпербера и Д. Уилсон). Показано, что такими причинами являются неверная оценка говорящим знаний адресата, стремление оптимизировать интеллектуальный контакт, желание говорящего усилить воздействующий эффект аргументации и др.*

Одним из важнейших факторов, определяющих степень успешности, эффективности, кооперативности коммуникации и, соответственно, уровень взаимной удовлетворенности ее протеканием и результатами, являются качества транслируемой информации – в частности, такие ее свойства, как новизна, ценность, уместность, важность / значимость, нередко обобщаемые в рамках понятия релевантности. Не обсуждая историю осмысления и разнообразие подходов к интерпретациям релевантности в лингвопрагматике, отметим, что в данной работе это понятие трактуется в соответствии с классической концепцией Д. Шпербера и Д. Уилсон, в которой релевантность определяется следующим образом: «Некоторое допущение является релевантным в определенном контексте тогда и только тогда, когда оно имеет в данном контексте какой-либо контекстуальный эффект» [1, с. 216] (подчеркнем, что такое понимание частично коррелирует, но не совпадает с трактовкой релевантности в концепции Г. П. Грайса). Соответственно, обсуждая степени релевантности, авторы выделяют ситуацию, когда «А уже содержится в исходном контексте или имплицитно этим контекстом, обладая в каждом из этих случаев максимальной силой. Тогда новое предъявление А в данном контексте является нерелевантным» [1, с. 226]. Понятно, что в данном случае речь идет о фиксации очевидного положения вещей, которое не нуждается в экспликации вследствие неинформативности (= смысловой тривиальности) соответствующего высказывания.

Факты экспликации такой информации вызывают интерес в силу своей прагматической неоднозначности. С одной стороны, очевидно, что ее актуализация избыточна и нецелесообразна; с другой стороны, коммуникативный опыт любого носителя языка показывает,

что информация такого типа достаточно интенсивно циркулирует в коммуникативном пространстве, что, по-видимому, обусловлено весомыми причинами. Рассмотрим эти причины подробнее, обратившись к диалогическим контекстам, отобранным из Национального корпуса русского языка (всего было проанализировано около 200 фрагментов разговорного характера), и современных русскоязычных прозаических текстов.

I. Говорящий исходит из ошибочных представлений о знаниях / осведомленности адресата.

Нередко говорящий, актуализирующий избыточную информацию, руководствуется неверными представлениями о том, что эта информация слушающему неизвестна, – по-видимому, это одна из наиболее типичных причин экспликации информации обсуждаемого типа, ср.:

– *Нехилый домишко, – сказала она, глядя на противоположный берег.*

– *А, ты про этот... Там адвокат один живет, очень известный, – понимающе кивнула Валя. – Гуров его фамилия.*

– *Да знаю я... – отмахнулась Лида. – Мы тут раньше вас живем, поэтому я лучше тебя все знаю (Татьяна Тронина «Русалка для интимных встреч»).*

В случаях подобной рассогласованности интерпретации оценка информации оказывается неоднозначной: говорящий полагает, что его высказывание содержит новые сведения и в силу этого порождает контекстуальные эффекты, для слушающего она контекстуальных эффектов не порождает; иными словами, с позиции говорящего высказывание релевантно, с позиции слушающего – нерелевантно. Такие интеракции могут рассматриваться как коммуникативные неудачи (отметим, что неудачи данного типа обычно оперативно выявляются, легко преодолеваются и, как правило, не обладают конфликтогенным потенциалом).

II. Говорящий понимает, что информация не является для собеседника новой, но тем не менее считает возможным / необходимым / полезным ввести ее в поле зрения адресата. Этот случай включает несколько разновидностей, дифференцируемых на основании конкретных интенций говорящего.

1. Говорящий полагает, что слушающий нуждается в напоминании.

Этот вариант, в свою очередь, предполагает две разновидности:

а) слушающий оценивает напоминание как полезное (т. е. интерпретирует высказывание как релевантное):

– *Слушай, а кто будет вышки менять? На бурильно-телевизионные?*

– *Вот черт, забыл. Хорошо, что напомнил, – я ему вечером объясню (Виктор Пелевин «Generation «П»»), либо*

б) слушающий расценивает речевые действия говорящего как избыточные:

– *... Оттуда иди к протоке. Напрямик, там не собьешься.*

– *Да знаю я, товарищ...*

– *Погоди, Лизавета, не гоношись. Главное дело – болото, поняла? Бродок узкий, влево-вправо – трясина. Ориентир – береза (Борис Васильев «А зори здесь тихие»).*

Первая разновидность включает случаи, когда высказывание интерпретируется как релевантное обоими участниками диалога, даже несмотря на тот факт, что оно содержит информацию, которая доводится до сведения адресата не впервые. Вторая разновидность, на первый взгляд, максимально близка к типу I (в обоих случаях слушающий интерпретирует информацию как избыточную, т. е. нерелевантную); вместе с тем между ними есть принципиальное различие в причинах актуализации такой информации, т. е. в трактовке говорящим осведомленности слушающего.

2. Говорящий эксплицирует известную слушающему информацию в рамках вспомогательного коммуникативного хода с целью установления / обеспечения / поддержания интеллектуального контакта – в частности, использует общеизвестную информацию как вступление, обеспечивающее понимание далее излагаемых сведений:

– *Садитесь поближе и слушайте, – сказал профессор. – Я тоже, пожалуй, послушаю, – решил Карандаш. – Мне тоже интересно. – Вы, конечно, знаете, что земля – это шар, – начал свой рассказ профессор Пыхтелкин. – Поэтому, когда мы окажемся*

на Северном полюсе, то оттуда все дороги ведут только на юг. Поэтому, если на Северном полюсе построить дом, все его окна будут смотреть на юг, – ведь других направлений там просто нет (Валентин Постников «Карандаш и Самоделкин на Северном полюсе»), – или как средство текущего мониторинга согласованности баз знаний собеседников и их взаимопонимания:

*«Милый Вадим Сергеевич, а не могли бы вы объяснить, почему покойная Елена Константиновна называла Михаила Ивановича рыцарем? Только ли из-за благородства его характера, или для этого имелись и другие, ну, скажем, более формальные основания?»*

*«Ну конечно же, конечно, – мягко и учтиво заговорил мой хозяин. – Формальные, или называйте их как хотите. Рыцарство, как вы знаете, означает верность клятве, данной Богу, Даме, сюзерену или чему угодно, но не абстрактному идеалу, конечно. Верность клятве – Крест рыцаря. Оттого он и отмечен Крестом при посвящении, и Крест он носит на груди...» (Александр Пятигорский «Вспомнишь странного человека»).*

В ряде случаев контексты последнего типа обнаруживают определенное сходство с напоминанием (т. е. случаем П.1); различие, на наш взгляд, состоит в прагматическом статусе актуализируемой информации: в случае напоминания сообщение информации является основной целью говорящего, а в случае поддержки контакта – вспомогательной. Строго говоря, подобные высказывания не могут интерпретироваться как релевантные, но при этом и отсутствие соответствующих контекстуальных эффектов, как правило, не рассматривается по отношению к ним как нежелательное или неуместное в силу их периферийного характера.

3. Посредством экспликации известной / тривиальной информации говорящий усиливает персуазивный эффект аргументационной конструкции:

*– То есть ты не врал?*

*– Нет.*

*– И сегодня тебе звонила домработница?*

*Он вдруг все понял <...>*

*– Мне сегодня звонила домработница, – подтвердил он. – Дважды два четыре. Трава зеленая. Небо голубое... (Татьяна Устинова «Селфи с судьбой»).*

Показательно, что в данном случае экспликация (и даже более того, нагнетание) тривиальной информации не порождает прагматического эффекта неуместности и избыточности: в таких случаях вполне можно усмотреть появление контекстуального эффекта, связанного с имплицированием дополнительных смыслов – в данном случае смысла типа 'То, что я не женат (мне звонила не жена), так же истинно / очевидно / бесспорно, как то, что небо голубое, а трава зеленая'.

III. Говорящий эксплицирует известную слушающему информацию, реагируя на те или иные речевые действия собеседника (вынужденный характер таких речевых действий нередко подчеркивается при помощи глаголов с каузативной семантикой):

*– Ты вынуждаешь меня говорить банальные вещи. Бог создал женщину для мужчины, так же как и мужчину для женщины. Мы созданы друг для друга, понимаешь? И вот этому противиться — настоящий грех! (Сергей Осипов «Страсти по Фоме. Книга вторая. Примус интер парэс»);*

*– Галя, не заставляй меня говорить банальности. Любовь как раз ничем и не объясняется. Иногда умных, блестящих, красивых — не любят. Почему? А фиг его знает (Марина Полетика «Однажды была осень»).*

В целом же анализируемый тип коммуникативных ситуаций демонстрирует впечатляющую сложность прагматической организации и отличается широтой спектра причин, мотивирующих экспликацию тривиальной информации, и диапазона реализуемых при этом интенций, подтверждая тот факт, что реальное коммуникативное поведение с трудом укладывается в прокрустово ложе коммуникативных норм, стандартов и правил: оно, по совершенно справедливому выражению Б. М. Гаспарова, является «игрой бесчисленного множества разнородных и разнонаправленных факторов – открытым полем, в котором нет ни раз навсегда определенных действий, ни полностью предсказуемых эффектов, вытекающих из этих действий» [2, с. 10].

## Список использованной литературы

1. Шпербер, Д. Релевантность / Д. Шпербер, Д. Уилсон // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 212–233.
2. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

УДК 811.112.2'42(045)

*Т. П. Ключенович, Д. А. Денщикова*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

### **ЛЕКСИЧЕСКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ В КОНСТРУКЦИЯХ С ЧУЖОЙ РЕЧЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. МИТЧЕЛЛ «УНЕСЁННЫЕ ВЕТРОМ»)**

*В настоящей статье рассматриваются конструкции с чужой речью, включающие глаголы волеизъявления в произведении Маргарет Митчелл «Унесенные ветром». В процессе исследования было выделено 3 подгруппы глаголов волеизъявления, определена частотность их употребления, а также выделено ядро и периферия глаголов в каждой подгруппе. В ходе анализа было установлено, что наиболее частотной является подгруппа глаголов со значением воли. В статье также рассматривается прагматическая направленность конструкций с чужой речью в исследуемом художественном тексте.*

В процессе межличностной коммуникации часто возникает необходимость передать высказывание другого человека. В связи с этим феномен «чужой речи» (ЧР) сохраняет свою актуальность и в наши дни. Однако, до настоящего времени множество аспектов данной проблематики остаются нераскрытыми и подвержены спорным трактовкам. Но, так или иначе, по своей сущности ЧР – это всегда речь в речи или высказывание в высказывании, т. е. речь, вклиненная в речь другого [1, с. 10].

В текстах художественной прозы конструкции с ЧР обычно состоят из двух компонентов: собственно чужой речи (или же реплики героя) и слов автора (авторской ремарки). Ремарка – пояснение автора к тексту, касающееся речевого и неречевого поведения действующих лиц, их внешнего вида, а также обстановки [2]. Необходимо отметить, что в конструкциях с чужой речью «речевая информация» может представлять собой не только диалоги, но и описание пейзажей, портретов, интерьеров, а также характерные и неявные детали, раскрывающие образы персонажей и авторскую позицию.

Важной проблемой является лексическая наполняемость ремарки, в частности, глагольные единицы, которые по праву считаются семантическим ядром речеводных компонентов конструкций с ЧР [3]. В рамках настоящего исследования пристальное внимание уделяется изучению специфики употребления глаголов со значением волеизъявления в художественном тексте с целью выявления их лексико-семантических и прагматических особенностей. Волеизъявление в толковом словаре С. И. Ожегова трактуется следующим образом: «Под волеизъявлением в широком смысле понимают обнаружение воли, выражение своего желания, согласия на что-нибудь» [2]. Другими словами, волеизъявление – это способ донести свою волю до слушающего с помощью различных типов высказываний.

Важно отметить, что категория волеизъявления тесно связана с такими категориями, как «желание», «решение» и «намерение», которые представляют интерес для современной лингвистической науки [4]. Этапы намерения и решения, будучи частями волевого процесса, имеют много общего, но также отличаются некоторыми характеристиками, которые придают

им уникальное значение, что и обуславливает актуальность данного исследования. Основные задачи данной статьи включают установление количественной и качественной составляющей глагольной лексики со значением волеизъявления, а также выделение ядерных и периферийных глаголов со значением воли, решения и намерения в конструкциях с ЧР в романе М. Митчелл «Унесенные ветром».

Материальной базой для исследования послужила 101 конструкция с чужой речью, в составе которых употребляются глаголы со значением волеизъявления. Частотность глаголов, зафиксированных в текстовой выборке, наглядно отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Представленность глаголов волеизъявления в конструкциях с ЧР

Глагол	Абсолютные величины	Процентное соотношение
<i>To want</i>	35	34 %
<i>To wish</i>	22	22 %
<i>To desire</i>	12	12 %
<i>To be going to</i>	8	8 %
<i>To decide</i>	6	6 %
<i>To mean</i>	6	6 %
<i>To intend</i>	5	5 %
<i>To covet</i>	2	2 %
<i>To determine</i>	2	2 %
<i>To choose</i>	1	1 %
<i>To hanker</i>	1	1 %
<i>To yearn</i>	1	1 %

Как видно из полученных данных, наиболее частотным является глагол *to want* ‘хотеть’, который составляет 34 % (35 единиц), что и объясняет его ядерность в конструкциях с глаголами волеизъявления. Вторым по частотности зафиксирован глагол *to wish* ‘желать’ – 22 % (22 единицы). Наиболее редкими являются глаголы *to choose* ‘остановить выбор на, принять решение’, *to hanker* ‘страстно желать’ и *to yearn* ‘жаждать’ – всего по 1 % (по 1 единице).

В процессе исследования материала в составе конструкций с ЧР было выделено 3 подгруппы глаголов в ЛСГ глаголов волеизъявления: глаголы со значением воли, решения и намерения. Соотношение данных подгрупп наглядно представлено на рисунке 1.

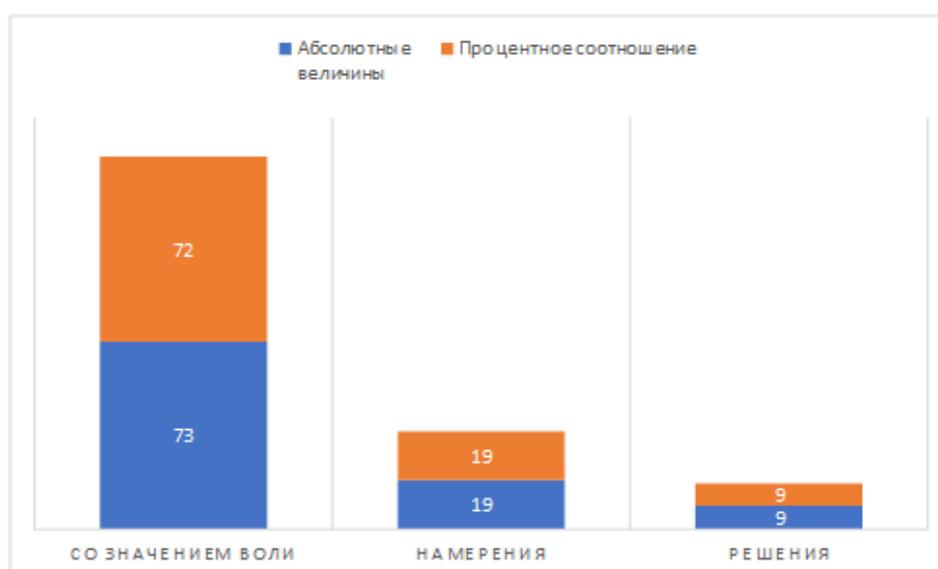


Рисунок 1 – Соотношение подгрупп ЛСГ глаголов волеизъявления

Как свидетельствуют полученные данные, наиболее частотной является подгруппа глаголов со значением воли, которая составляет в исследуемом произведении 72 % (73 единицы). С прагматической точки зрения полученные результаты можно объяснить следующими факторами: произведение охватывает период Гражданской войны в США, когда выживание и борьба за жизнь были на переднем плане. Глаголы воли указывают на волевые усилия героев, их стремление преодолеть трудности и адаптироваться к изменяющимся условиям. Кроме того, высокая частотность употребления данной подгруппы подчеркивает то, как персонажи борются за свои цели или противостоят обстоятельствам.

Второй по частотности зафиксирована подгруппа глаголов со значением намерения – 19 % (19 единиц). Наиболее редкой, по результатам анализа, является подгруппа глаголов со значением решения – 9 % (9 единиц).

Рассмотрим специфику употребления выделенных подгрупп глаголов со значением волеизъявления на текстовых примерах.

Лексико-семантическая подгруппа глаголов воли представлена глаголами, выражающими стремление к достижению поставленной цели, требование, упорство, настойчивость [5, с. 14]. В эту группу входят такие глаголы, как *to want* ‘хотеть, желать’, *to wish* ‘желать’, *to desire* ‘страстно желать, жаждать, мечтать, очень хотеть что-то сделать’, *to covet* ‘жаждать, сильно желать’, *to hanker* ‘страстно желать’, *to yearn* ‘жаждать’. Они отражают психологическое состояние говорящего и его отношение к тому, о чем говорится.

1. *She said: “Some day I’m going to do and say everything I want to do and say, and if people don’t like it I don’t care”*. ‘Она сказала: «Когда-нибудь я буду делать и говорить все, что **хочу** делать и говорить, и если людям это не понравится, мне будет все равно»’.

2. *“I wish to Heaven I was married,” Scarlett said resentfully as she attacked the yams with loathing....* ‘**Хотела** бы я сейчас быть замужем», – с негодованием сказала Скарлетт, с ненавистью набросившись на ямс....’.

3. *“I am not a soldier and I have no desire to seek the bubble reputation even in the cannon’s mouth” said Rhett*. ‘Я не солдат, и у меня нет **желания** добиваться репутации пузыря даже в пушечном жерле» – сказал Ретт’.

4. *“I came out here to offer to buy this place from you—to make you a right good offer. Emmie had a hankering to live here. But, by God, I won’t give you a cent now!” – Jonas said*. ‘«Я пришел сюда, чтобы предложить купить у вас это место – сделать вам хорошее предложение. Эмми очень **хотела** здесь жить. Но, клянусь Богом, теперь я не дам вам ни цента!» – сказал Джонас’.

В результате анализа удалось заключить, что конструкции с глаголом *to want* ‘хотеть’ составляют наибольшее число примеров в исследуемом материале, а именно 35 % (34 единицы). Можно сделать вывод, что глагол *to want* определяет основное значение лексико-семантической подгруппы глаголов воли и является ядерным в ней (таблица 2).

Таблица 2 – Представленность глаголов со значением воли в конструкциях с ЧР

Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия
<i>To want, to wish</i>	<i>To desire</i>	<i>To covet, to hanker, to yearn</i>

Следующей подгруппой, выделенной в ЛСГ глаголов волеизъявления, является подгруппа глаголов, выражающих намерение. Анализ показал, что в произведении представлено всего три глагола со значением намерения в составе авторских ремарок: *to be going to* ‘собираться; намереваться; хотеть’, *to mean* ‘хотеть; намереваться; собираться’ и *to intend* ‘намереваться’.

1. *“You are drunk,” she said coldly, “and I am going to bed”*. «Ты пьян», – холодно сказала она, – «а я **собираюсь** спать».

2. *“Do you mean to call me a coward?” — She was ruffling like a hen*. «Вы **хотите** сказать, что я трусиха?» – Она сразу ошетибилась’.

3. *“Personally, I do not intend to call on Scarlett now or ever,” she said, the chill elegance of her face colder than usual*. «Лично я не **намерена** обращаться к Скарлетт ни сейчас, ни когда-либо еще», – сказала она, холодное изящество ее лица было холоднее, чем обычно’.

Таким образом, результаты анализа свидетельствуют о том, что в рассматриваемом художественном произведении ЛСГ глаголов намерения представлена тремя глаголами: *going to* ‘собираться’, ‘*to intend*’ – ‘намереваться’ и *to mean* ‘хотеть’, из которых *going to* – ядерный (таблица 3).

Таблица 3 – Представленность глаголов со значением намерения в конструкциях с ЧР

Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия
<i>To be going to</i>	<i>To mean</i>	<i>To intend</i>

Следующей подгруппой, выделенной в ЛСГ глаголов волеизъявления, является подгруппа глаголов, выражающих решение. Решение характеризуется высокой степенью проявления воли субъекта, выражающейся в осуществлении волевого усилия при выборе и решительности. В результате анализа установлено, что в произведении представлено всего три глагола со значением намерения в составе авторских ремарок: *to decide* ‘принимать решение, решать’, *to determine* ‘решать, устанавливать’ и *to choose* ‘принять решение’.

1. “*Rhett,*” she said abruptly when he had closed the bedroom door behind him, “*I’ve decided that I don’t want any more children*”. «Ретт», без всяких предисловий начала она, как только он закрыл за собой дверь спальни, «Я решила, что больше не хочу детей».

2. “*Well, if he chose to bolt, you couldn’t possibly stop him*” – yelled Scarlett. «Ну, а если она решит понести, вам ее ни за что не остановить» – воскликнула Скарлетт.

3. Ashley said: “*We’re helpless. We’ve got to take the dose they’re determined to give us. Maybe it would be better for us to take it without kicking*”. Эшли сказал: «Мы беспомощны. Мы вынуждены испить эту чашу, которую они решили нам преподнести. И может быть, нам же будет лучше, если мы не будем брыкаться».

Анализ лексико-семантической подгруппы глаголов решения свидетельствуют о том, что данная подгруппа является самой немногочисленной из всех трех выделенных в составе ЛСГ глаголов волеизъявления. Самым частотным глаголом решения является глагол *to decide* – 6 единиц (6 %). Он же и определяет основное значение лексико-семантической подгруппы глаголов намерения и является ядерным в ней (таблица 4).

Таблица 4 – Представленность глаголов со значением решения в конструкциях с ЧР

Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия
<i>To decide</i>	<i>To determine</i>	<i>To choose</i>

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1) в конструкциях с ЧР выделено 3 подгруппы в составе ЛСГ глаголов волеизъявления: со значением воли, решения и намерения;

2) установлена частотность употребления глаголов волеизъявления в исследуемом произведении. Доминирующей является подгруппа глаголов со значением воли (составляет 72 %). Второй по частотности зафиксирована подгруппа глаголов со значением намерения (19 %). Наиболее редкой оказалась подгруппа глаголов со значением решения – 9 %;

3) в каждой из трех подгрупп, выделенных в составе ЛСГ глаголов волеизъявления, были определены ядро, ближняя и дальняя периферия;

4) предпочтение подгруппы глаголов воли свидетельствует об определенной прагматической направленности конструкций с ЧР в исследуемом текстовом материале, которая объясняется социально-культурными, темпоральными и личностными особенностями персонажей произведения.

## Список использованной литературы

1. Ключенович, Т. П. Этнолингвистическая специфика авторской ремарки в конструкциях с чужой речью (на материале белорусской и британской художественной прозы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Т. П. Ключенович ; Мин. гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2019. – 27 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, Мир и образование, 2007. – 1200 с.
3. Ключенович, Т. П. Авторская ремарка как отражение национально-культурной специфики в художественном дискурсе / Т. П. Ключенович // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2017. – № 2. – С. 21–28.
4. Гапеева, В. М. Семантычная катэгорыя аптатыўнасці: лексічныя і граматычныя сродкі яе выражэння ў беларускай і англійскай мовах : аўтарэф. дыс. на атрым. вучон. ступ. канд. філал. навук : па спец. 10.02.20 / В. М. Гапеева. – Мінск, 2012. – 20 с.
5. Чумаков, Г. М. Синтаксис конструкций с чужой и прямой речью / Г. М. Чумаков. – Киев: Вища шк., 1975. – 220 с.

УДК 811.112.2'42(045)

**Т. П. Ключенович, П. Е. Тарлецкая**

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

### **ФОНАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ АВТОРСКИХ РЕМАРОК В РОМАНЕ А. КОНАН-ДОЙЛЯ «ЗАТЕРЯННЫЙ МИР»**

*Статья посвящена рассмотрению паралингвистических средств как значимых составляющих коммуникации. Особое внимание уделяется фонационным компонентам авторских ремарок, которые реализуются в рамках глагольной лексики. Представлена классификация глаголов фонации в англоязычном художественном тексте с установлением их частотности. Выделены гибридные случаи, где в составе авторских ремарок используются смысловые комплексы, сочетающие в себе различные фонационные характеристики. Статья будет полезна студентам гуманитарных специальностей, преподавателям, а также тем, кто интересуется вопросами паралингвистики.*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что паралингвистические компоненты высказывания представляют собой одну из самых важных коммуникативных составляющих в художественном тексте в целом и в составе авторских ремарок конструкций с чужой речью, в частности. В настоящем исследовании мы фокусируемся на рассмотрении характеристик вербальных паралингвистических компонентов в составе репрезентологических структур.

Согласно мнению А. И. Смирницкого, к паралингвистическим средствам можно отнести только лишь функционально обоснованные проявления физического состояния говорящего, требуемые с целью замены пробелов в вербальной коммуникации, т. е. элемент речи, актуальный для конкретного речевого общения [1, с. 48].

В данной статье мы отталкивались от основной классификации, предложенной Г. В. Колшанским, в которой автор выявил следующие виды паралингвистических средств:

- 1) фонационные (голос и его свойства);
- 2) кинесические (жесты, мимика);
- 3) графические (шрифты, графические элементы, знаки препинания) [2, с. 32].

В данной статье мы подробно рассматриваем специфику употребления фонационных паралингвистических средств, реализуемых посредством глаголов говорения в составе авторских ремарок на материале англоязычного романа А. Конан-Дойля.

Всего в анализе задействовано 284 речевводных глагола, из которых мы выделили такие подгруппы глаголов фонации, как:

- 1) манера говорения, предполагающая индивидуальные особенности речи;
- 2) громкость голоса / интенсивность говорения;
- 3) темп речи.

Отдельно рассмотрены также гибридные случаи авторских ремарок, где представлены смысловые комплексы, сочетающие в себе различные фонационные характеристики (таблица 1, рисунок 1).

Таблица 1 – Представленность глаголов фонации

Подгруппа	Частотность (в единицах)	Частотность (в процентах)
Манера говорения	69	24,3 %
Громкость голоса / интенсивность говорения	186	65,5 %
Темп речи	22	7,7 %
Гибридные случаи	7	2,5 %

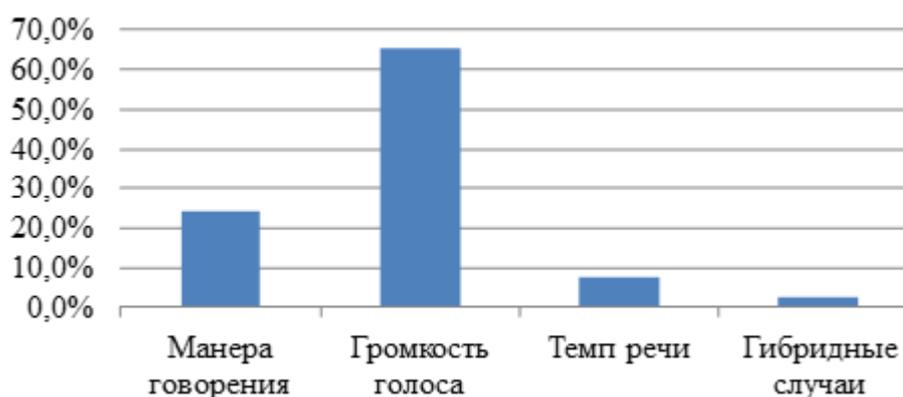


Рисунок 1 – Частотность глаголов фонации

По результатам проведенного анализа можно сделать вывод о том, что наблюдается превалирование подгруппы глаголов, обозначающих громкость голоса (65,5 %). Наиболее редкими являются ремарки с наличием гибридных случаев (2,5 %).

Рассмотрим подробно особенности употребления глаголов фонации в анализируемом текстовом материале.

#### **Подгруппа «громкость голоса».**

Глаголы данной подгруппы характеризуют интенсивность говорения, т. е. уровень громкости произнесения высказывания [3, с. 86].

“*By George!*” he *whispered*. ‘Боже мой! – шепнул он’ [4, с. 118].

Глагол *to whisper* ‘шептать’ относится в группе «громкость голоса», согласно значению, указанному в словаре, а именно: *to whisper: to say something very quietly so that other people cannot hear you* ‘говорить что-то очень тихо (без вибрации голосовых связок), чтобы тебя никто не услышал’ [5, с. 1611]. В данном примере глагол *to whisper* обозначает шепотную речь.

“*Not from me, sir!*” *exclaimed* Professor Summerly, *heartily*. ‘От меня не дожидетесь такого, сэр! – воскликнул с жаром профессор Саммерли’ [4, с. 66]. Глагол *to exclaim* ‘воскликнуть’ означает *to say something suddenly and loudly, especially because you are surprised, impressed, or in pain* ‘сказать что-то внезапно и громко, особенно если вы удивлены, восхищены или чувствуете боль’ [5, с. 471]. В толковом словаре «воскликнуть» означает «произнести что-н. громко, с чувством, выразительно» [6].

### **Подгруппа «манера говорения».**

“Come, come!” he **rumbled**. ‘Ну же! – **прогремел** профессор’ [4, с. 18]. *To rumble* ‘грозотать, урчать’: *to make a deep loud sound* ‘издавать глубокий громкий звук’ [7]. В данном случае глагол использован для характеристики речевой деятельности, то есть, осуществлен перенос значения на человека. Доказательством данного утверждения служит конкретизатор *he* (местоимение). Актуальным переводом глагола *to rumble* является ‘греметь’. Согласно словарю, глагол «греметь» имеет такое значение, как «звучать резко» [8] и обозначает определенную манеру говорения.

“It proves» he **roared**, with a sudden blast of fury...” ‘Это доказывает, – с неожиданной яростью **прорычал** он...’ [4, с. 19].

Глагол *to roar* ‘рычать’ имеет несколько дефиниций, согласно словарю:

1) *to say something in a loud angry voice* ‘сказать что-то громко и со злостью’;

2) *if a lion roars, it makes a deep loud sound* ‘когда львы рычат, то они издают глубокий и громкий звук’ [5, с. 1209].

Первое значение показывает, что глагол можно отнести к речевым несмотря на то, что дефиниция под пунктом два не содержит отсылку к речи. Глагол *to roar* также является контекстуально речевым, поскольку на это указывает субъект, выделенный при глаголе (*he*).

### **Подгруппа «темп речи».**

“All this he **boomed forth** like a professor addressing his class”. ‘Все это профессор **выпалил без единой задержки**, точно читал лекцию студентам’ [4, с. 22]. *To boom forth* ‘выпасть без единой задержки’. подразумевает быстрый темп речи.

“We can never get across,” I **gasp**. ‘Нам никогда не перебраться, – **сказал я, задыхаясь**’ [4, с. 93]. *To gasp* ‘произносить, задыхаясь’ предполагает, что человек произносит слова отрывисто, делая паузы, что соответствует характеристике прерывистого темпа речи.

**Подгруппа «гибридные случаи».** Данная подгруппа выделена в силу того, что в процессе анализа были обнаружены авторские ремарки, сочетающие в себе характеристики двух выделенных подгрупп.

“Now, sir!” he **shouted, hoarse** with excitement. ‘Ну, сэръ! – крикнул он **хриплым от волнения голосом**’ [4, с. 84]. Авторская ремарка со значением фонации представлена целым смысловым комплексом. *To shout: to say something in a loud voice* ‘сказать что-то громким голосом’ (данная дефиниция позволяет отнести глагол к группе «громкость голоса») [5, с. 1297]. *Hoarse* ‘хриплый’ отражает определенную манеру говорения, связанную с индивидуальными особенностями речи персонажа. Таким образом, глагол *to shout* в сочетании с прилагательным *hoarse* образует смысловой комплекс, сочетающий в себе фонационные характеристики громкости голоса и манеры говорения.

По результатам проведенного исследования считаем возможным сформулировать следующие выводы.

Анализ специфики употребления фонационных паралингвистических средств в составе англоязычных авторских ремарок в романе А. Конан-Дойля позволил выделить такие подгруппы глаголов фонации, как манера говорения, громкость голоса / интенсивность говорения и темп речи. Зафиксированы также гибридные случаи.

Наибольшая частотность выявлена у подгруппы «громкость голоса», в состав которой вошли 186 глаголов фонации (65,5 %). Наиболее редкими оказались гибридные случаи (7 авторских ремарок, 3,3 %). Средняя представленность зафиксирована у подгруппы «манера говорения», в которую вошли 69 глаголов говорения (24,3 %), а также у подгруппы «темп речи», в состав которой вошли 22 глагола фонации (7,7 %).

Проведенный анализ и обобщение классификаций паралингвистических средств и глаголов фонации позволил расширить знания о специфике их употребления и функционирования в языке в целом и в англоязычном художественном тексте, в составе авторских ремарок, в частности.

## Список использованной литературы

1. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 260 с.
2. Колшанский, Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский – М. : Наука, 1974. – 494 с.
3. Ключенович, Т. П. Этнолингвистическая специфика авторской ремарки в конструкциях с чужой речью (на материале белорусской и британской художественной прозы) : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / Т. П. Ключенович – Минск, 2019. – 167 л.
4. Doyle, A. C. The lost world / A. C. Doyle – Global Grey, 2019. – 203 p.
5. Macmillan, P. Macmillan English Dictionary: For Advanced learners of American English / Macmillan P. ; ed. M. Rundell. – Oxford : Macmillan Education, 2005. – 1712 p.
6. Толковый онлайн-словарь русского языка С. И. Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/>. – Дата доступа: 21.09.24.
7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Дата доступа: 03.09.2024.
8. Сборник толковых словарей, значение русских слов и терминов в толковых словарях Даля, Ожегова, Ефремовой, Ушакова и др. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://glosum.ru>. – Дата доступа: 10.06.2024.

УДК 821.113.2

**Н. Н. Коноплева**

(Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов)

### **«ШУМ ВРЕМЕНИ» ИЛИ «ГОЛОС ВРЕМЕНИ»? (РОМАН ДЖУЛИАНА БАРНСА «ШУМ ВРЕМЕНИ»)**

*В статье, посвященной анализу романа Дж. Барнса «Шум времени», рассматривается соответствие созданного автором литературного героя его реальному прототипу – Д. Д. Шостаковичу, великому русскому композитору XX века. Подвергается сомнению правомерность заимствования автором для своего романа уже существующего названия («Шум времени» Осипа Мандельштама). Выбор жанра антиутопии, формирующего социальный контекст, в который погружен главный герой, может быть оправдан только отчасти, поскольку жанровые черты этого типа романа не позволяют автору в полной мере воссоздать образ гениального композитора.*

Литературное произведение, в котором действующим лицом становится известная личность, всегда может рассчитывать на повышенный читательский интерес, который вызван не только тем, какими художественными средствами создается литературный образ, но и тем, в какой степени он соответствует реально существующему прототипу.

Роман известного английского писателя Дж. Барнса «Шум времени» посвящен жизни и творчеству великого русского композитора XX века Д. Д. Шостаковичу. В центре внимания автора находится отношение творческой личности и тоталитарной власти. К каким выводам приходит читатель после прочтения романа представляется далеко не праздным. Однако, вопрос о том, в какой степени название романа отражает его содержание, не является таким однозначным, как может показаться на первый взгляд.

Само название романа заимствовано: такое заглавие («Шум времени») предпослано воспоминаниям Осипа Мандельштама. Поэт вспоминает события личной жизни, домашний мир, предметы быта, которые его окружали. Все это происходит на фоне исторических событий, которые присутствуют как фон, как отдаленный отзвук происходящего. В этом случае такое название вполне оправдано. В подтверждение приведем небольшой отрывок, иллюстрирующий сказанное.

*«Обычная жизнь города была бедна и однообразна. Ежедневно к часам пяти происходило гулянье на Большой Морской – от Гороховой до арки Генерального штаба. Все, что было в городе праздного и вылощенного, медленно двигалось туда и обратно по тротуарам, раскланиваясь и пересмеиваясь: звяк шпор, французская и английская речь, живая выставка английского магазина и жокей-клуба. Сюда же бонны и гувернантки, моложавые французженки, приводили детей: вздохнуть и сравнить с Елисейскими полями.*

*«Ко мне нанимали столько французенок, что все их черты перепутались и слились в одно общее портретное пятно. По разумению моему, все эти французженки и швейцарки от песенок, прописей, хрестоматий и спряжений сами впадали в детство» [1, с. 44].*

Роман Дж. Барнса «Шум времени» никак нельзя отнести к мемуарному жанру, так как он посвящен трагическим событиям XX века, очевидцем которых довелось быть главному герою. Некоторые свойства романа определены его жанром: это антиутопия, в основу которой положен драматический конфликт личности и тоталитарной власти, что приводит, по мнению исследователей, к созданию атмосферы страха, внутреннему эмоциональному напряжению, ощущению застывшего времени [2]. В отвлечении от данного романа можно сказать, что такое изображение героя может быть оправдано, поскольку все, что происходит за пределами творчества композитора, представляется писателю незначительным, не имеющим отношения к творчеству.

Как важную жанровую черту отметим, что личность в борьбе с тоталитарной властью неизбежно терпит поражение. Этому способствует описание личности композитора, которое читатель находит в романе. Шостакович изображен затравленным «маленьким человеком», который, будучи мировой знаменитостью, вынужден мириться с униженным положением в обществе. На эту мысль должна наводить и иллюстрация на обложке книги: испуганный композитор стоит на лестничной клетке с собранным чемоданчиком и, в случае прибытия агентов НКВД, готовый отправиться в «Большой дом» (действие происходит в Ленинграде). Он боится, что его застанут врасплох, не дадут одеться, он перепугает всех близких ночным вторжением непрошенных «гостей». Так продолжалось десять дней, пока он не устал бояться.

*“His nocturnal vigils lasted for ten days. Nita argued – not from evidence, more from optimism and determination – that the immediate danger had probably passed. Neither of them believed this, but he was weary of standing, of waiting for the lift’s machinery to grind and whirr. He was weary of his own fear. And so he returned to lying in the dark fully clothed, his wife at his side, his overnight bag next to the bed. A few feet away Galya would be sleeping as an infant does, careless about matters of state” [3, с. 56].*

Писатель неоднократно на протяжении романа приводит факты, подтверждающие подчиненное положение композитора, что, конечно, верно, но только на поверхностный взгляд. Таким образом, если считать, что писатель поставил себе задачу показать угнетение личности тоталитарной властью, то с этой задачей он успешно справился в соответствии с законами жанра романа-антиутопии.

Дж. Барнс выбрал в романе очень верную форму повествования – несобственное-прямую речь, совмещающую в себе как речь автора, так и речь персонажа. Это позволяет ему передать внутренний мир героя из глубины его существования, подлинность его мыслей и переживаний по поводу происходящих с ним и со страной событий. Писатель показывает ироническое отношение композитора к действительности, и в этой иронии автор и герой становятся почти неразличимы, хотя в некоторых высказываниях чувствуется более саркастическое присутствие Дж. Барнса.

Поскольку в центре внимания находится всем известная выдающаяся личность, а не только литературный герой, возникает закономерный вопрос: в какой степени созданный воображением писателя образ соответствует реально существовавшей личности. Государственная власть, действительно, беспощадно расправлялась с проявлениями инакомыслия, но она не смогла ограничить внутреннюю свободу великого композитора.

В творчестве своем он, безусловно, был абсолютно свободным человеком. Его музыкальные свершения – его победа над беспощадным режимом, его прорыв в вечность.

Задавленный гнетом власти человек, каким он представляется Барнсу, не мог бы создать такое бессмертное произведение, как Седьмая симфония, исполненную в Ленинграде в страшные дни блокады. Несмотря на всю трагичность воспроизведенных событий, в ней «Шостакович не ограничивается изображением страданий и гибели. Каково бы ни было его смятение перед ужасами, композитор-гуманист находит опору в несгибаемой стойкости своего народа. Показывая зло, он увидел и показал силы, противостоящие ему. Главный образ симфонии – образ Родины, образ народа» [4, с. 145].

То, как характеризует Шостаковича Дж. Барнс, вольно или невольно принижает личность Д. Д. Шостаковича, делает его заложником государственной системы. Отчасти такая односторонность в изображении композитора могла быть вызвана тем источником, которым пользовался писатель. Нам не известно, какой информацией о Д. Д. Шостаковиче обладал Джулиан Барнс. Создается впечатление, что в его распоряжении было только «Свидетельство. Воспоминания Дмитрия Шостаковича» Соломона Волкова на английском языке – произведение, которое достаточно тенденциозно освещает личность композитора. Во всяком случае, в романе, как нам показалось, отсутствуют такие эпизоды, которые бы не содержались в «Свидетельстве».

Между тем, если читать воспоминания о Шостаковиче его современников, например, его друга И. Д. Гликмана, то читателю представляется совсем другой, разносторонний, не скованный внешними ограничениями человек, вместивший целую эпоху и отразивший ее в своем творчестве. Создается впечатление о масштабе личности композитора, его социальной ответственности, его верности дружбе. Творчество Д. Д. Шостаковича было неподвластно ни власти, ни времени. Он сам был голосом времени.

### Список использованной литературы

1. Мандельштам, О. Шум времени [Электронный ресурс] / О. Мандельштам – Режим доступа: [https://fictionbook.ru/author/osip\\_yemilevich\\_mandelstam/shum\\_vremeni/](https://fictionbook.ru/author/osip_yemilevich_mandelstam/shum_vremeni/). – Дата доступа: 20.03.2024.
2. Ланин, Б. А. Русская литературная антиутопия XX века : дис. ... док. филол. наук : 10.01.02 / Б. А. Ланин. – М., 1993. – 350 л.
3. Barnes, J. The Noise of Time / Julian Barnes. – London : Jonathan Cape, 2016. – 184 p.
4. Третьякова, Л. С. Дмитрий Шостакович [Электронный ресурс] / Л. С. Третьякова. – Режим доступа: <https://opentextnn.ru/music/personalii/shostakovich-d-d/lilija-tretjakova-dmitrij-shostakovich-glavy-iz-knigi-43-12-kb/>. – Дата доступа: 21.04.2024.

УДК 81'255

*И. Н. Пузенко*

*(Гомельский государственный технический университет им. П. О. Сухого, Гомель)*

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕКСТА ПЕРЕВОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*В статье рассматривается проблема, связанная с культурно-когнитивной тематикой текста перевода. Особое внимание уделяется лингвистическому аспекту текста перевода и его особенностям, который целостно и точно передаёт содержание подлинника. Являясь особым видом интеллектуальной переводческой деятельности, её результатом и продуктом, он трактуется как речевое произведение в его соотношении с текстом оригинала, отражая процесс целенаправленного порождения и интерпретации текста на языке перевода, становясь фактом другого языка.*

В современном переводоведении перевод рассматривается как довольно сложное и многостороннее явление. Само слово «перевод» является, по сути дела, довольно ёмким по содержанию. Данная проблема приобретает особую актуальность в рамках современной антропоцентрической парадигмы, прочно утвердившейся в когнитивной лингвистике и в когнитивном переводоведении. В сфере учебно-научной и профессиональной коммуникации оно обозначает интеллектуальную предметно-практическую деятельность, в процессе которой создаётся качественно новый текст средствами другого языка. Практическим результатом этого интеллектуального процесса выступает продукт двуязычной речевой деятельности, а именно речевое произведение, которое становится уже фактом другого языка и другой культуры как коммуникативно-когнитивное событие, обеспечивающее межъязыковую и межкультурную коммуникацию между народами.

Следует различать учебный перевод (школа-вуз) и профессиональный перевод (специализированный перевод, требующий специального лингвистического образования и высоких стандартов качества, применяющийся в разных областях и отраслях знаний). Учебный перевод – это вид интеллектуальной речевой деятельности, связанный с расшифровкой иноязычного текста с целью его адекватного понимания и воспроизведения на родном языке. Он даёт возможность постигать основы иностранного языка, осваивать приёмы, методы и технику перевода с одного языка на другой, оформлять извлечённую из иностранных источников информацию в виде перевода, реферата, аннотации, а также углублять знания по иностранному языку с учётом выбранной специальности [1; 2]. Являясь особым видом интеллектуальной речевой деятельности, перевод совмещает в себе рецептивные и продуктивные ее виды, помогая вырабатывать у обучающихся определенные навыки и умения в процессе усвоения иностранного языка, а также является средством коммуникации и передачи необходимой информации. Усвоение иностранного языка в учебном процессе в учреждении образования происходит при взаимодействии родного и неродного языков. Этим объясняется важность переводческой работы на практических занятиях по иностранному языку [3, с. 272]. В магистратуре интеллектуальная деятельность обучающихся по переводу профессиональных и специальных научных текстов становится доминирующим типом их деятельности, без которой, в принципе, невозможно создание единого интернационального научного пространства и научного прогресса в целом.

Профессиональный перевод есть предмет осознанной, мотивированной, целенаправленной и социально регламентируемой деятельности переводчика. Это особая языковая / речевая деятельность специалиста, направленная на воссоздание подлинника на другом языке, оформленного в письменной или устной форме. Этот вид деятельности требует специальной профессиональной подготовки, направленной на межъязыковое общение людей, для чего требуется наличие определённых знаний, умений и навыков. Такой тип перевода является самостоятельным видом речевой деятельности переводчика. Он представляет собой профессиональную деятельность в билингвальной среде, в которой переводчик выступает языковым посредником между двумя коммуникантами, мотивированными в прямой или косвенной форме на общение и обладающими или не обладающими билингвальной сущностью. Сложность профессионального перевода как вида речевой деятельности проявляется наиболее отчетливо в характере воспроизводимого материала. В процессе перевода предметом деятельности переводчика является, как правило, чужое высказывание, другая мысль, но воссоздаваемая для других от себя. Смысл воспринятой фразы или сообщения становится «замыслом» собственного высказывания переводчика, который может быть сформулирован с большей или меньшей точностью по сравнению с формулировкой замысла исходной фразы.

Таким образом, сложность и специфичность предмета перевода заключаются в том, что чужая мысль не только воссоздается, формируется, но и формулируется, но уже на другом языке. Важно отметить при этом, что если в рецептивных видах речевой деятельности используется внутренний способ формирования и формулирования мысли (внутренняя речь)

как посредством индивидуального, предметно-схемного кода, так и языковой системой, то в переводе применяется обычно внешний способ формирования и формулирования мысли (внешняя речь: письменная или устная) [4].

В данной работе под речевым произведением мы понимаем самую высокую единицу речи (speech) как сознательно организованный результат творческого речевого процесса в переводческой деятельности, который связан с актом коммуникации, охватывающим все упорядоченные языковые средства, обладающие определённым смыслом; имеющие свою структуру и организацию, а составляющие их средства способствуют оформлению этого смысла посредством своих значений и функций. Поэтому речевое произведение есть не что иное как единица коммуникативно-когнитивного общения (языковое сознание в действии), иерархически соотносимая с категориями высказывания и семантико-смыслового блока. Оно представляет собой упорядоченную форму профессиональной коммуникации письменной речи (речь, лишённая спонтанности) или устной речи (спонтанная или частично подготовленная речь) [5, с. 63].

В основе лингвистической теории перевода лежит выявление и установление определённых языковых / речевых закономерностей при помощи сопоставления особенностей словарного состава языка, грамматического строя и стилистического использования языковых средств обоих языков и анализа переводческой практики. Одним из важнейших положений этой теории является функционально-стилистический принцип установления таких соответствий. Как продукт иноязычной речевой деятельности перевод – это такое речевое произведение, которое находится в соотношении с оригинальным текстом и принадлежит к одному из жанровых разновидностей текста.

В теории перевода для характеристики текста как результата перевода используются следующие терминологические понятия: адекватный, эквивалентный, полноценный, описательный, свободный и другие виды переводов. Таким образом, рассматривая перевод как результат и продукт переводческой деятельности, его можно интерпретировать как тип речевого произведения, которое имеет определённые характеристики и является целостным в структурном плане, обладая определённой завершённостью, информативностью и оформленностью.

Целостность текста перевода создаётся, прежде всего, его содержательным аспектом, то есть денотативным ядром, его тематической структурой, которая соотносится с уровнем смысла и формирует основу для определения категории текста перевода как цельной и вполне завершённой единицы профессиональной коммуникации на другом языке. Так текст перевода формируется на основе переводимого текста или переводимых материалов, а его содержательная структура определяется порядком следования высказываний в этом тексте, то есть иерархией коммуникативных программ, где основное коммуникативное намерение автора текста оригинала цементирует переводимый текст. Таким образом, полученный текст перевода можно толковать как результат предшествующих актов коммуникации на иностранном языке, а также как результат речевой деятельности автора оригинального текста и текста перевода, созданного переводчиком. Поэтому он может служить звеном для будущей цели коммуникативных актов, возможных посттекстов. Это позволяет сделать вывод о том, что текст перевода можно рассматривать также как определённую коммуникативно значимую единицу, где контекстом выступает не только определённое окружение слов, словосочетаний или высказываний, но и как широкий коммуникативный контекст, вмещающий в себя вербальный опыт обучающихся или переводчиков / специалистов.

Прагматика речевого общения в переводческой деятельности проявляется не в самой сфере взаимоотношений языковых знаков текста перевода, а в сфере взаимоотношений преподавателя и обучающихся при обучении переводу как виду речевой деятельности или как переводу уже в сфере профессиональной коммуникации, где отношения выстраиваются между заказчиком перевода и представителями бюро перевода / переводчиками. Поэтому текст перевода создаётся так же, как и любой другой текст на этом языке, когда в процессе перевода

имеет место нахождение в другом языке аналоговых эквивалентных средств выражения, которые обеспечивают передачу на него информации, содержащейся в иноязычном тексте. При этом обращается особое внимание на полное адекватное соответствие нового текста первоначальному не только по содержанию, но и по форме, что необходимо в случае с художественным текстом, а также при передаче понятий на другом языке.

В настоящей работе соотношение между языком и речью рассматривается как отношение между научным анализом, абстрагированием и синтезом, то есть научной интерпретацией языковых фактов, с одной стороны, и определёнными явлениями речевой действительности, составляющими объект этого анализа, с другой стороны. В языковой действительности, из которой исходит лингвистическая теория, в любом конкретном высказывании, тексте перевода прямо или косвенно проявляется вся структура национального языка, даже если в нём реализуется лишь какая-то незначительная его часть. Ибо то, что имеет быть в речи, реализуется и проявляется как факт языка благодаря его структурным связям. Сейчас хорошо известно, что ни один закон, имеющий отношение к языковым явлениям как таковым, не может быть достоверным и правильным, если в нём не отражаются структурные связи, поэтому язык мы рассматриваем как целое, а речь как частное.

При таком подходе к тексту перевода, который понимается нами как процесс воссоздания единства содержания и формы оригинала по следующей форме: имеющееся сообщение / информация на иностранном языке; формирующееся высказывание на переводимом языке; полученный результат нового текста на другом языке, профессиональную переводческую деятельность можно рассматривать как стройную систему транспонирования эксплицитных и имплицитных смыслов из одного языка в другой, из одной культуры в другую; и наконец, как мотивированный обмен текстами в профессиональной коммуникации. Обобщая изложенное, можно заключить, что в профессиональной переводческой деятельности текст перевода как единица языка представляет собой линейно организованный поток речи, имеющий определённую лингвистическую форму, и, будучи структурированным по определённым законам языка перевода, его можно интерпретировать как инструмент общения, который полностью передаёт функционально-коммуникативно-прагматический аспект оригинала.

### Список использованной литературы

1. Копань, Л. И. Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для группы специальностей 7406 (кроме 1- 74 06 04) и специальности Агроинженерия 1-36 12 01 Проектирование и производство сельскохозяйственной техники / Л. И. Копань, Л. В. Захарьева, Т. В. Рыло, Л. Г. Васильева, отв. за вып.: Л. И. Копань. – Мн. : Мин-во образования РБ. Учеб.-метод. объедин. по аграр. обр., 2016. – 16 с.
2. Шелягова, Т. Г. Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для направлений технического образования / Т. Г. Шелягова, О. М. Зюзенкова, О. В. Пинчук, А. П. Дробышева, отв. за вып.: С. С. Шишпаронок. – Мн. : Мин-во образования РБ. Учеб.-метод. объедин. по образованию в обл. инфор-ки и радиоэл-ки, 2020. – 16 с.
3. Заикина, Я. В. Перевод как вид речевой деятельности в практике преподавания РКИ (на материале романа Мо Яня «Страна вина») / Я. В. Заикина, Н. В. Лабунец // Православные истоки культуры и словесности : сб. науч. ст. по материалам 36-й Межд. науч. конф., посвящ. Дню славянской письменности и культуры, памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, 1150-летию создания славянской письменности, Тюмень – Тобольск – Сургут, 22–24 мая 2013 г. / Тюмен. гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Лабунец [и др.]. – Тюмень, 2014. – С. 271–275.
4. Алимов, В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации : учеб. пособие. / В. В. Алимов. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.
5. Воробьёва, М. В. Перевод как полифункциональный и синтетический вид речевой деятельности / М. В. Воробьёва // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 62–64.

*М. В. Романюк, М. Ю. Супрунович*  
(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)

## **КОМИЧЕСКОЕ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХАРАКТЕРОВ В РОМАНАХ ДЖ. К. РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ**

*Целью статьи является определение наиболее важных художественных форм и приёмов комического, направленных на создание характеров в романах Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере. Комическое является важным компонентом исследуемых произведений, поэтому его изучение способствует их более полной интерпретации. В ходе исследования выявляется, что в романах о Гарри Поттере при создании характеров комическое реализуется преимущественно в форме юмора. Основными приёмами создания комического являются несоответствие поведения героя ситуации, демонстрация эксцентричной черты персонажа, обнажение контраста между разными характерами.*

Существует много причин, по которым цикл романов о Гарри Поттере вызывает большой интерес среди читателей различных возрастных категорий во всём мире. Среди факторов, обуславливающих популярность этих произведений, стоит отметить яркие образы персонажей, захватывающий сюжет, удачное смешение различных литературных жанров, психологизм, тщательную проработанность вымышленного фэнтезийного мира, в котором развиваются события. Важная роль в поэтике романов о Гарри Поттере принадлежит комическому, которое реализовано через широкий спектр приёмов и варьируется от лёгкого юмора до жёсткой и бескомпромиссной сатиры. Одной из важных функций комического в произведениях Дж. К. Роулинг является создание характеров.

Раскрытие образов через комическое может осуществляться в двух направлениях: с целью снизить или повысить значимость персонажа. В случае снижения значимости персонажа он становится объектом высмеивания, что достигается, как отмечает И. Ю. Мысоченко, через одновременную актуализацию оценок или значений, противоречащих или не соответствующих друг другу, неожиданное сравнение разноплановых понятий, усмотрение логических связей между предметами, не обладающими таковыми связями. Реализация комического образа может осуществляться в пределах одного контекста либо всего произведения [1, с. 7; 1, с. 27]. Усиление значимости героя средствами комического достигается главным образом благодаря наличию у такого героя чувства юмора и способности шутить.

В цикле романов о Гарри Поттере комическое, оживляя повествование, не только выполняет развлекательную функцию, но и позволяет подчеркнуть отличительные качества того или иного персонажа, раскрывая таким образом его характер. Создавая образы главных героев Гарри, Рона и Гермионы, автор часто прибегает к комическому приёму контраста. Интеллект Гермионы в сочетании с прилежной учёбой и любознательностью выделяет девочку среди её друзей, которые куда менее серьёзно готовятся к занятиям. Неумелые попытки Рона произнести заклинание комично контрастируют с успехами Гермионы. Хотя это иногда и приводит к взаимным насмешкам, в целом Гарри и Рон искренне восхищаются знаниями Гермионы, которые часто помогают героям найти выход из трудной ситуации. Отдельно здесь стоит отметить комический приём повтора. Гермиона, судя по всему, единственная ученица, способная воспринимать скучные занятия по истории Хогвартса. Она регулярно ссылается на факты, которые прочитала в книге по истории Хогвартса, нередко при этом изумляя своих друзей.

Как это и свойственно подросткам, многие главные героини зачастую ведут себя эмоционально и импульсивно. Нерациональный характер их поступков усугубляется ещё и отсутствием достаточных знаний и жизненного опыта, что иногда выражается в несоответствии поведения героев ситуации. Например, на свидании Гарри ревнует Чжоу к погибшему Седрику

и просит девушку не говорить о своём бывшем возлюбленном, чем проявляет неделикатность. В свою очередь Чжоу необоснованно ревнует Гарри к Гермионе, что выливается в ссору и последующий разрыв пары [2, с. 493]. Несколько позже Гермиона комментирует неудачное свидание, указывая Гарри на допущенные им ошибки. Через комический приём несоответствия поведения героя ситуации обнажается незрелость Гарри и, как следствие, бестактность некоторых его поступков. Диалог позволяет в комическом свете раскрыть характеры героев, демонстрируя контраст между эмоциональностью Гарри и рассудительностью Гермионы. Комментарии Гермионы кажутся мальчику нелогичными. Например, она считает, что Гарри должен был продемонстрировать нежелание встретиться с Гермионой, а также отметить её якобы некрасивую внешность [2, с. 504]. Именно Гермиона проявляет в данном случае благоразумие, так как учитывает не только логичность действий, но и чувства других людей.

Тем не менее Гермиона и сама иногда допускает просчёты. Сочувствуя домашним эльфам, она создаёт общество для продвижения их прав. Хотя Гермиона настаивает на том, что английское название этого общества *S.P.E.W.* – это аббревиатура, которую следует произносить по буквам, окружающие озвучивают его как акроним, омонимичный слову ‘рвота’. Лингвистический приём позволяет в юмористическом ключе высмеять недалёковидность Гермионы: неблагозвучное название послужило одной из причин, почему её затея не имела существенного успеха.

Демонстрация ярко выраженной эксцентрической черты персонажа также позволяет юмористически раскрыть его характер. Показательно в этом плане описание Хагрида, лесничего Хогвартса, чьей слабостью является любовь к опасным существам. Нередко эта слабость становится причиной серьёзных неприятностей для Гарри Поттера и его друзей. Забота об огромном трёхголовом псе по кличке Пушок приводит к тому, что Квирреллу, одержимому Волан-де-Мортом, удаётся проникнуть в подземелье, где спрятан философский камень. Выращивание дракона у себя дома выходит у Хагрида из-под контроля, а гигантский паук Арагог, ещё один друг лесничего, чуть не отдаёт Гарри и Рона на съедение своим сородичам. Другой слабостью Хагрида, представленной в комичном свете, является его неспособность хранить секреты – следствие честности, прямолинейности и некоторой наивности персонажа. Будучи комичным персонажем, Хагрид вызывает симпатию у читателей, даже несмотря на свои недостатки. Более того, его слабости часто оборачиваются во благо главным героям. Так, воспитанный Хагридом гиппогриф Клювокрыл несколько раз спасал главных героев. Именно от Хагрида Гарри Поттер узнаёт о драконах на турнире и справляется со сложным заданием.

Создавая характеры членов семьи Уизли, автор особенно часто применяет юмор. Как и при описании Хагрида, комический эффект достигается преимущественно через демонстрацию эксцентрической черты героя. Отец семейства Артур интересуется всем, что связано с миром маглов – обычных людей, не являющихся волшебниками. Он любит заколдовывать магловские предметы, например, чайник, проигрыватель или автомобиль, и они начинают комично сочетать свои непосредственные функции с магическими свойствами. Это нередко приводит к спорам с его супругой Молли, которая вполне обоснованно видит в таких экспериментах источник опасности. Так, опоздав на поезд, Гарри и Рон решают отправиться в Хогвартс на летающем автомобиле, из-за чего едва не разбиваются по дороге. Будучи очень заботливой матерью, Молли склонна преувеличивать некоторые проблемы, что также ложится в основу юмористического эффекта. Однако больше всего комических ситуаций создают братья-близнецы Фред и Джордж. Обладая превосходным чувством юмора, они постоянно совершают всевозможные шалости, разыгрывая других персонажей. Такое поведение создаёт комичный контраст между близнецами и стремящейся к порядку Молли Уизли, которая волнуется за своих сыновей и часто ругает их за плохое поведение. Тем не менее Фред и Джордж проявляют себя и как находчивые изобретатели, а после пятого года обучения им удаётся воплотить свои таланты при создании своего бизнеса. Несмотря на регулярные споры, в семье Уизли преимущественно царит атмосфера любви и взаимоподдержки, что среди прочего показано в романах с помощью юмора.

Комический приём обнажения эксцентричной черты прослеживается и при создании образа профессора Трелони, преподающей прорицание. Отличительным качеством Трелони является склонность предсказывать смерть одному из учащихся. Однако прорицание считается неточной наукой в Хогвартсе, поэтому неудивительно, что многие преподаватели подшучивают над некомпетентностью Трелони и её редко сбывающимися пророчествами. Так, на сообщение Гарри Поттера о том, что ему предсказали скорую смерть, Макгонагалл остроумно отвечает: *“You look in excellent health to me, Potter, so you will excuse me if I don’t let you off homework today. I assure you that if you do die, you need not hand it in”* [3, с. 84].

Комическое эффективно используется и при раскрытии характера Снегга, особенно на примере его противостояния с Гарри Поттером. На протяжении всего цикла романов профессор показывает свою неприязнь и предвзятость по отношению к Гарри, подвергает травле Невилла, позволяет себе оскорблять Гермиону. В этих эпизодах автор преимущественно обращается к сатире, показывающей предвзятость Снегга в нелестном и нелепом свете. Снегг – сложный персонаж, также обладающий своеобразным чувством юмора. Например, заменяя на уроке Люпина (который был оборотнем, о чём не знали учащиеся), Снегг предлагает учащимся ознакомиться с учебными материалами, посвящёнными оборотням и их свойствам.

Естественным образом сформированная ответная неприязнь Гарри Поттера к Снеггу тоже нередко ложится в основу комического эффекта. В романе «Гарри Поттер и философский камень» Гарри убеждён, что Снегг пытался его убить во время матча по квиддичу, в то время как в реальности профессор спасал мальчика. Гарри Поттер воспринимает Снегга исключительно в негативном свете и отказывается трезво оценивать факты. В книге «Гарри Поттер и принц-полукровка» мальчик открыто бросает профессору вызов на занятии, отпуская в его адрес дерзкую насмешку:

– *“Do you remember me telling you we are practicing non-verbal spells, Potter?”*

– *“Yes,” said Harry stiffly.*

– *“Yes, sir.”*

– *“There’s no need to call me “sir”, Professor.”* [4, с. 171].

Лишь после смерти Снегга Гарри узнаёт всю сложность его мотивов, что позволяет читателю с иронией воспринимать предыдущие интерпретации мальчиком поступков профессора.

Снегг является противоречивой фигурой, сочетающей положительные и отрицательные качества, поэтому при раскрытии его характера применяется как юмор, так и сатира. В отличие от Снегга, Долорес Амбридж воспринимается как исключительно отрицательный персонаж, что в значительной мере достигается с помощью сатиры. При создании её характера используется комический приём несоответствия речи поведению, позволяющий высмеять лицемерие персонажа. Так, Амбридж провозглашает себя компетентным педагогом, однако впоследствии выясняется, что детей она не любит, а её методы преподавания сводятся к принуждению обучающихся читать материал из учебника без применения его на практике. Более того, Амбридж проявляет садистские наклонности по отношению к Гарри. Хотя мальчик и говорил правду, она обвиняет его во лжи и заставляет выцарапывать на своей руке слова «Я не должен лгать». Став во главе Хогвартса, Амбридж вводит большое количество бессмысленных правил и ограничений, чем только усложняет работу школы. Следует добавить, что в романе Амбридж неоднократно сравнивается с жабой. Высмеивая внешние недостатки, автор обращает внимание, что и характер героя имеет изъяны.

Таким образом, комическое является эффективным средством создания характеров в романах Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере, реализованным преимущественно в форме юмора через такие приёмы, как несоответствие поведения героя ситуации, демонстрация эксцентричной черты персонажа, обнажение контраста между разными характерами. В меньшей степени для раскрытия образов используется приём несоответствия речи героя его поведению, акцент на физических недостатках и лингвистические средства создания комического.

## Список использованной литературы

1. Мысоченко, И. Ю. Лингвостилистические реалии комического в произведениях О. Генри (в подлиннике и переводах) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / И. Ю. Мысоченко ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2007. – 45 с.
2. Rowling, J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince / J. K. Rowling. – London : Bloomsbury Publishing, 2013. – 607 p.
3. Rowling, J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban / J. K. Rowling. – London : Bloomsbury Publishing, 2013. – 317 p.
4. Rowling, J. K. Harry Potter and the Order of Phoenix / J. K. Rowling. – London : Bloomsbury Publishing, 2013. – 766 p.

УДК 811.112.2'37

*Л. Н. Скубач*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

### ИНИЦИАЛЬНЫЕ АББРЕВИАТУРЫ В НЕМЕЦКОМ ЗАГОЛОВОЧНОМ КОМПЛЕКСЕ

*На материале современных немецких газетно-публицистических текстов анализируются самостоятельные инициальные аббревиатуры и инициальные аббревиатуры в составе сложного слова с целью выявления особенностей их функционирования в заголовочном комплексе. Устанавливается частотность использования аббревиатур в надзаголовке, заголовке, подзаголовке и лиде. Выявлены наиболее частотные аббревиатуры, а также случаи использования аббревиатур с пояснениями и расшифровкой. Отмечается, что наличие сокращённой формы не всегда предполагает её неизменный выбор автором.*

Заголовок как важный начальный элемент газетно-публицистического текста стремится как к лаконичности и краткости, так и к информативной насыщенности. Такой дуализм достигается различными языковыми средствами, одним из которых является аббревиатура. Наличие аббревиатур обеспечивает компрессию средств выражения, целостное восприятие содержательной стороны языковых единиц и повышение скорости получения информации. Их использование подчинено основной идее экономии физического пространства и когнитивной деятельности человека [1, с. 11].

В данной статье рассматриваются инициальные аббревиатуры двух подтипов:

– инициальные аббревиатуры, образующие звуковые сокращения, когда начальные фонемы слов некоторого словосочетания складываются в единое звучание (напр.: *Fifa* [*'fi:fa*] = фр. *Fédération Internationale de Football Association* ‘Международная федерация футбола’; *UNO* [*'u:no*] = англ. *United Nations Organization* ‘Организация Объединённых Наций’);

– инициальные аббревиатуры, образующие буквенные сокращения (напр.: *BKA* [*be:ka:'a:*] = *Bundeskriminalamt* ‘Федеральное управление уголовной полиции Германии’, *KI* [*ka:'i:*] = *künstliche Intelligenz* ‘искусственный интеллект’). А. Л. Зеленецкий отмечает, что именно аббревиатуры данного вида чаще всего участвуют в образовании сложных слов [2, с. 257]. Напр.: *CDU / CSU-Papier* (= *Christlich Demokratische Union Deutschlands / Christlich-Soziale Union in Bayern*) ‘документ Христианско-демократического союза Германии и Христианско-социального союза в Баварии’, *WM-Titel* (= *Weltmeister*) ‘звание чемпиона мира’ (здесь и далее перевод наш. – Л. С.).

В ходе анализа 950 заголовочных комплексов, включающих надзаголовки, заголовки, подзаголовки и лиды, из авторитетных немецких печатных и сетевых изданий «Франкфуртер

Альгемайне Цайтунг», «Шпигель» и «Цайт» за 2022–2023 гг. выявлено 134 самостоятельные аббревиатуры и 133 аббревиатуры в составе сложного слова. На диаграмме ниже (рисунок 1) представлена частотность использования данных аббревиатур в надзаголовках, заголовках, подзаголовках и лидах.

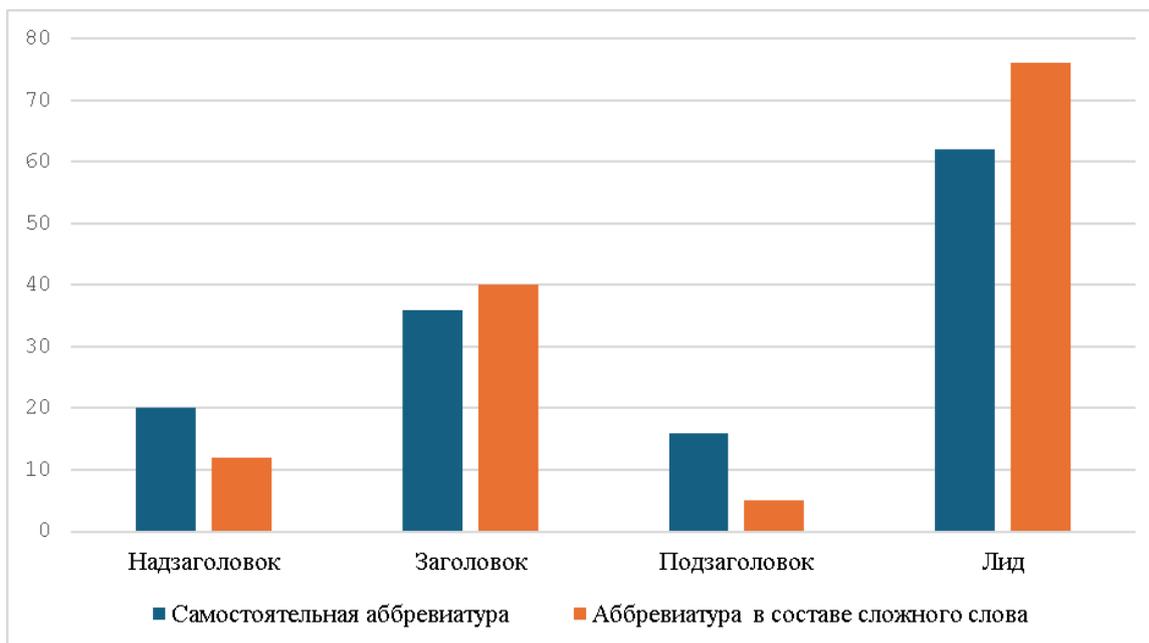


Рисунок 1 – Частотность инициальных аббревиатур в заголовочном комплексе

Анализ материала показывает, что аббревиатуры наиболее активно используются в лиде, что объясняется, во-первых, его физической протяжённостью в сравнении с прочими элементами заголовочного комплекса. Во-вторых, информативный характер лида обеспечивает ознакомление реципиента в достаточно краткой и лаконичной форме с наиболее важным аспектом новостного сообщения, что подразумевает использование, как правило, общеизвестных аббревиатур. При сопоставлении надзаголовка, заголовка и подзаголовка преимущественное наличие аббревиатур демонстрирует заголовок, что можно обосновать его относительно небольшой длиной и сильной позицией по отношению ко всему заголовочному комплексу. Интересным представляется тот факт, что в лиде и заголовке, в отличие от надзаголовка и подзаголовка, преобладают аббревиатуры в составе сложного слова. Вероятно, это связано с тем, что лид и заголовок привлекают наибольшее внимание читателя, поэтому в них активно используются сложные слова, характерные для немецкого языка, с наличием в них аббревиатур. В надзаголовке и подзаголовке, которые как бы обрамляют заголовок, чаще присутствуют самостоятельные аббревиатуры, которые помогают автору кратко информировать читателя о теме сообщения.

В ходе исследования установлено, что самой частотной самостоятельной аббревиатурой и аббревиатурой в составе сложного слова является *EU* (48 случаев употребления), *US / USA* (38 случаев употребления), *CDU* (14 случаев употребления). Такие результаты объясняются актуальными политическими событиями в Германии и геополитической ситуацией в мире.

Проанализированный материал демонстрирует, что во многих случаях аббревиатуры в заголовочном комплексе не поясняются и их развёрнутое наименование не приводится. Такое употребление связано с тем, что используемые аббревиатуры, как правило, широко известны целевой аудитории и их пояснение в заголовочном комплексе представлялось бы избыточным.

Надзаголовок: *Wegen US-Subventionen* ‘Вследствие субсидий США’;

Заголовок: *VW hält Investitionen in Batteriefabrik offenbar zurück* ‘Фольксваген, очевидно, откладывает вложение инвестиций в завод по производству аккумуляторов’;

Лид: *VW plant eigentlich den Bau eines Batteriewerks in Osteuropa. Aber weil die US-Regierung grüne Technologien mit Milliarden subventioniert, will der Autobauer laut einem Bericht zunächst warten – auf eine Reaktion der EU.* ‘Фольксваген действительно планирует

построить завод по производству аккумуляторов в Восточной Европе. Но из-за того, что правительство США выделяет миллиарды на субсидирование зеленых технологий, автопроизводитель, по некоторым сведениям, сначала планирует дождаться реакции ЕС' [3].

В ряде случаев, однако, аббревиатуры поясняются. Рассмотрим такие случаи на примерах использования аббревиатур в исследуемых элементах заголовочного комплекса.

1. Англоязычная аббревиатура в надзаголовке раскрывает своё значение в следующем за ним заголовке:

Надзаголовок: *NHS* (=National Health Service);

Заголовок: *Britische Rettungsdienste treten in größten Streik seit Jahrzehnten* 'Организации здравоохранения Великобритании начали крупнейшую за последние десятилетия забастовку' [4].

2. Аббревиатура, используемая в надзаголовке, представлена в полной форме в следующем за ним заголовке:

Надзаголовок: *KI* (=künstliche Intelligenz);

Заголовок: *EU-Staaten einigen sich auf Regeln für künstliche Intelligenz* 'Страны ЕС согласовывают нормы, регулирующие использование искусственного интеллекта' [5].

3. Англоязычная аббревиатура в подзаголовке сопровождается пояснением:

Подзаголовок: *Der amerikanische Geheimdienst CIA hat einen Podcast aufgelegt, der wie eine aufgesagte Werbebroschüre wirkt* 'Американская секретная служба ЦРУ запустила подкаст, который похож на рекламную брошюру, выученную наизусть' [6, с. 15].

4. Заголовок содержит развёрнутое наименование, аббревиатура же вводится в лиде:

Заголовок: *Wie der Chaos Computer Club die Bürokratie im Gesundheitswesen vorführt* 'Как компьютерное сообщество «Chaos Computer Club» демонстрирует бюрократию в сфере здравоохранения';

Лид: *Tausende Arztpraxen sollen neue Spezial-Hardware kaufen, um weiter Leistungen abrechnen zu können. Dahinter stehe kein technischer Grund, sagen Hacker des CCC, sondern "strategische Inkompetenz" der Hersteller.* 'Тысячи частных медицинских практик должны приобрести новое специализированное оборудование, чтобы иметь возможность продолжать выставлять счета за услуги. По словам хакеров из CCC, за этим стоят не технические причины, а скорее «стратегическая некомпетентность» производителей' [7].

5. В лиде присутствует аббревиатура, в заголовке используется упрощённая формулировка, надзаголовок содержит полную номинацию:

Надзаголовок: *Europäischer Gerichtshof* 'Европейский суд';

Заголовок: *EU-Gericht stärkt Rechte von Leiharbeitern* 'Суд ЕС защищает права временных работников';

Лид: *Leiharbeiter haben laut dem EuGH wegen ihrer geringeren Bezahlung ein Recht auf Ausgleich, etwa durch mehr Freizeit. Damit reagiert das Gericht auf eine Klage aus Bayern.* 'Согласно решению Европейского суда временные работники из-за более низкой заработной платы имеют право на компенсацию, например, за счёт дополнительного отпуска' [8].

Важно отметить, что наличие сокращённой формы не всегда предполагает её непрерывный выбор автором. В примере ниже в надзаголовке используется полная форма, краткая номинация обнаруживается в составе сложного слова в лиде:

Надзаголовок: *Künstliche Intelligenz*;

Лид: *Der KI-Chatbot ChatGPT kann Texte schreiben, als würden sie von einem Menschen stammen. Microsoft will die Software nun seinen Nutzern via Cloud zur Verfügung stellen.* 'Чат-бот с искусственным интеллектом ChatGPT может писать тексты так, как будто их составил человек. Теперь «Майкрософт» планирует сделать это программное обеспечение доступным для своих пользователей через облако' [9].

Следующий приведённый ниже пример показывает, что в надзаголовке, заголовке и лиде присутствует сложное слово (Bundes) Verfassungsgericht, которому соответствует аббревиатура (B)VerfG, однако в заголовочном комплексе она не используется:

Надзаголовок: *Bundesverfassungsgericht* 'Конституционный суд Германии';

Заголовок: *Verfassungsgericht stoppt Leistungskürzung für bestimmte Asylsuchende* 'Конституционный суд отменил сокращение пособий для просителей убежища';

Лид: *Alleinstehende Asylsuchende bekommen seit 2019 weniger Geld, wenn sie in einer Sammelunterkunft leben. Das ist nicht rechtens, urteilt das **Bundesverfassungsgericht**. 'С 2019 года одинокие просители убежища получают меньше денег, если они живут в коллективном центре. Это неправомерно, постановил Конституционный суд Германии'* [10].

Приведённые примеры позволяют сделать вывод, что использование краткой или полной формы зависит от следующих факторов: аббревиатура обладает / не обладает достаточной частотностью в текстах конкретной тематической направленности; аббревиатура экономит / не экономит время и энергию для восприятия информации; аббревиатура социально / не социально значима для автора и / или его целевой аудитории; аббревиатура используется / не используется как средство реализации прагматического намерения автора.

Подытожим полученные результаты. Для заголовочных комплексов в немецких газетно-публицистических текстах характерно активное использование как самостоятельных аббревиатур, так и аббревиатур в составе сложных слов. Они присутствуют во всех рассматриваемых элементах заголовочного комплекса и различаются частотностью и характером их употребления. Их сжатая форма способствует экономии физического пространства и скорости подачи информации. В заголовочных комплексах, как правило, присутствуют общеизвестные аббревиатуры без их расшифровки или пояснений, однако в ряде случаев они используются с их полной формой для удовлетворения определённых коммуникативных потребностей отправителя и получателя сообщения.

### Список использованной литературы

1. Ковригина, А. И. Реализация принципа экономии языковых средств в современной испанской прессе: лексико-синтаксический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / А. И. Ковригина ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2013. – 24 с.
2. Зеленецкий, А. Л. Теория немецкого языкознания : учеб. пособие / А. Л. Зеленецкий, О. В. Новожилова. – М. : Академия, 2003. – 394 с.
3. VW hält Investitionen in Batteriefabrik offenbar zurück [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/subventionsgesetz-in-den-usa-vw-hat-es-mit-batteriefabrik-in-osteuropa-offenbar-nicht-mehr-eilig-a-1b13f00d-c394-40c4-9c02-7cfa95423c29>. – Date of access: 10.08.2024.
4. Britische Rettungsdienste treten in größten Streik seit Jahrzehnten [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-12/rettungsdienste-grossbritannien-streik>. – Date of access: 10.08.2024.
5. EU-Staaten einigen sich auf Regeln für künstliche Intelligenz [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.zeit.de/digital/2022-12/kuenstliche-intelligenz-eu-staaten-grundrechte>. – Date of access: 10.08.2024.
6. Der amerikanische Geheimdienst CIA hat einen Podcast aufgelegt, der wie eine aufgesagte Werbebroschüre wirkt // FAZ. – 2022. – 1 Nov. – S. 15.
7. Wie der Chaos Computer Club die Bürokratie im Gesundheitswesen vorführt [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/abrechnung-in-arztpraxen-chaos-computer-club-blamiert-die-gesundheitsbuerokratie-a-43716319-805a-4a2a-b675-d2fc57523a58>. – Date of access: 10.08.2024.
8. EU-Gericht stärkt Rechte von Leiharbeitern [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-12/eugh-leiharbeiter-gehalt-ausgleich-bundesarbeitsgericht>. – Date of access: 10.08.2024.
9. Microsoft will ChatGPT in seine Cloud-Dienste übernehmen [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.zeit.de/digital/2023-01/microsoft-chatgpt-ki-software-cloud>. – Date of access: 10.08.2024.
10. Verfassungsgericht stoppt Leistungskürzung für bestimmte Asylsuchende [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-11/bundesverfassungsgericht-leistungskuerzung-asylbewerber-sammelunterkunft>. – Date of access: 10.08.2024.

# ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

УДК 372.881.111.1

**В. Ю. Арестова**

*(Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, Чебоксары)*

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКАМИ СОДЕРЖАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ПЕСЕН

*В статье рассматривается процесс обучения дошкольников английскому языку. В качестве предмета исследования выступает реализация кросс-культурного подхода к освоению дошкольниками содержания английской песни. На основе кросс-культурного анализа тексты английских песен (преимущественно традиционных) сравниваются с аналогичными по жанру песнями русского и чувашского народов.*

В современном глобализирующемся мире возникает необходимость активных межкультурных взаимодействий. Знание иностранного языка и понимание иноязычной культуры сегодня становятся необходимыми для любого члена общества. В настоящее время иностранные языки начинают изучать зачастую еще в дошкольном возрасте. Например, анализ официальных сайтов дошкольных учреждений города Чебоксары показывает, что сегодня дополнительные услуги по обучению дошкольников английскому языку оказываются примерно в 50 детских садах. Это говорит о востребованности занятий со стороны родителей дошкольников.

Возраст детей, их опыт и социокультурная ситуация развития являются основополагающими факторами для выбора соответствующих методик, и это обстоятельство определяет требования к выбору преподавателем не только тактики – частных форм, методов и средств обучения, но и стратегии – общих подходов и принципов. Для детей дошкольного возраста методика должна предусматривать, прежде всего, игровые формы, т. к. в этом возрасте игра является ведущим видом деятельности. Кроме этого, красочная наглядность, игрушки, правильно подобранная мебель, методически целесообразный интерьер, способствующий созданию нужного контекста в процессе обучения, эстетически организованная среда являются залогом формирования положительной мотивации детей, их заинтересованности и, как следствие, – высоких результатов обучения.

Обзор научных публикаций и множества практик, широко представленных в сети Интернет, показывает, что у различных методик раннего обучения дошкольников иностранным языкам есть общие составляющие: использование простых речевых конструкций, создание психологически комфортных условий для коммуникации, преимущество аудирования и говорения над чтением и письмом, объединение музыкально-ритмических движений и песенно-речевого произнесения, опора на предыдущий эмоциональный и когнитивный опыт ребёнка.

Особое значение имеет социокультурная ситуация, в которой происходит становление развивающейся личности. Например, в поликультурном регионе нужно учитывать, что обучающиеся дети могут быть билингвами, или же у них может быть своеобразное языковое окружение, например, родители между собой разговаривают на национальном языке, а с ребёнком – на русском.

В Чувашской Республике государственными языками являются чувашский и русский, традиционно взаимодействующие между собой чувашская и русская культуры, а в учебных заведениях Чувашии, в том числе и в детских садах, обязательным является приобщение обучающихся к национальной культуре. В таких условиях изучаемый английский язык встраивается в уже сложившиеся традиции одновременного бытования чувашского и русского языков и,

в целом, – одновременного бытования чувашской и русской культур. Необходимо заметить, что в тех районах Чувашии, где чувашаи тесно соседствуют с татарами, первые неплохо ориентируются и в татарском языке, а вместе они проводят национальные праздники – чувашский акадуй и татарский сабантуй. В подобной социокультурной среде реализация кросс-культурного подхода в обучении английскому языку дошкольников кажется вполне обоснованной.

В научной периодике уже звучали мысли о том, что кросскультурный подход является перспективным, и его можно внедрять в обучение уже на дошкольном уровне [1, с. 12]. И. Н. Алиева делает важный вывод о кросскультурности как методологическом основании для методики обучения второму языку в полиэтническом пространстве современной России. В работах этого автора кросскультурность понимается как взаимопроникновение языков и культур, совмещение общего и различного [1, с. 8].

В работах А. В. Григорян кросскультурный подход рассматривается как «комплекс структур и механизмов, направленных на взаимовлияние и взаимопроникновение лингвистических, культуроведческих и страноведческих знаний в соизучаемых языках» [2, с. 9]. Она подчеркивает, что кросскультурное взаимодействие проявляет себя в условиях, когда одновременно, с одной стороны, прибегают к собственным традициям, обычаям и способам поведения, а с другой, – знакомятся с чужими правилами и нормами другой культуры. При этом среди основных признаков кросскультурного подхода ею отмечается идея диалога культур [3, с. 81].

Важные проблемы поднимаются в работах Р. П. Мильруда. Он говорит о культурном самоопределении ребёнка на занятиях английским языком, в процессе которого играет определенную роль и родной (русский) язык. Использование родного языка оправдывается опорой на родную культуру ребенка. Р. П. Мильруд выявляет интересное противоречие в процессах культурного самоопределения ребенка на занятиях английским языком. Так, с одной стороны, погружение в англоязычную культуру способствует развитию ребенка (дети знакомятся с новыми героями сюжетов сказок и песен, играют в новые игры, пробуют отмечать неизвестные ранее праздники и пр.), а с другой стороны, у ребенка могут сформироваться иное мировоззрение и появиться иные культурные традиции, что, в свою очередь, может вызвать озабоченность родителей [4, с. 117]. Личный опыт автора данной статьи подтверждает наблюдения Р. П. Мильруда, которые он характеризует как типичную реакцию родителей: «... чтобы дети учили английский язык, познакомились с иными культурами, но оставались россиянами в своем культурном самоопределении» [4, с. 117]. Особенно дискутируемым не только среди родителей, но и администрации образовательных учреждений, и общественности является праздник Хэллоуин. В нашем случае мы знакомим детей с культурной спецификой этого праздника, но не участвуем непосредственно в театрализации сюжетов Хэллоуин, другими словами – остаемся в роли «зрителей». Отметим, что такое поведение является типичным для соседствующих этносов, которые поддерживают традиции толерантности и взаимной бесконфликтности. Например, русские, жившие на соседствующей с Чувашией территории, были знакомы с обрядами и праздниками чуваш, но участия в них не принимали<sup>3</sup>.

Рассмотрим некоторые примеры ознакомления дошкольников с сюжетами песен на основе сравнения текстов английских песен с песнями русского и чувашского народов.

**Пример 1.** Песня «Knock-knock, trick or treat»:

*Knock-knock, trick or treat?*

*Who are you?*

*I'm a ghost.*

*I'm a little ghost.*

Чтобы объяснить сюжет и смысл этого текста, надо рассказать об английских традициях Хэллоуина, когда дети ходят в масках и костюмах (в русской культуре таковых называют «ряженные») от дома к дому, произнося слова (в русской культуре – колятуют): “*If you don't give us something, we'll play a trick on you...*” [5, с. 160] (Если вы нам ничего не дадите,

---

<sup>3</sup> Информация затрагивала период середины XX века

мы сделаем вам какую-нибудь гадость). Далее можно взять для сравнения песни, отражающие аналогичные сюжеты в русской и чувашской культурах. Так, в русской традиционной культуре дети обходят дома и колядуют на святки, при этом могут говорить такие слова:

*«Кто не даст полушку – уведем телушку.  
Кто не даст денежку – уведем девушку,  
Кто не даст лепешки – разобьем окошки.  
Кто не даст пирога – разобьем ворота»* [6, с. 90].

Похожие сюжеты обнаруживаются в работах чувашских исследователей, где приводятся слова, произносимые детьми во время праздника Сурхури (молодежного праздника по случаю начала Нового года): *«Сак тулли ачи-пӑчи, урай тулли питекки, пӑр вӑҫӑ шывра, тепӑр вӑҫӑ каргара»* [7, с. 200]. Эти слова говорились детьми при выходе из дома, в котором им давали угощение. Перевод этих слов находим в работе А. К. Салмина: *«Полная скамейка детей, полный пол ягнят, один конец в воде, другой конец за пряслom»*. В той же работе есть упоминание о том, что если хозяин дома не давал гостинцев, то ребята кричали в его адрес: *«Пусть овцы и ягнята будут вне прясла»* [8, с. 68].

**Пример 2.** Песня “Rain, rain, go to Spain”:

*Rain, rain, go to Spain,  
Come again another day!* [9, с. 156].

Эта обрядовая песня-закличка о дожде имеет аналог в русском фольклоре:

*Радуга-дуга,  
Не давай дождя,  
Давай солнышко,  
Колотовнышко!* [10, с. 70].

В чувашской же традиции бытовал обряд вызывания дождя (ҫӑмӑр чӳк), в котором участвовали дети. Они произносили такие слова: *«Вутӑш, ҫырлах! Вутӑш, ҫырлах!»* [11, с. 30]. Вутӑш – это дух воды, у которого просили ҫырлах – ‘помилование’ (в том смысле, чтобы не было засухи).

**Пример 3.** Песня “Eeny, meeny, miny, toe”. Эта песня относится к жанру детских считалок. При использовании на занятиях считалок, необходимо обращать внимание детей не только на содержание текста, но и на ритм. Соблюдение ритма важно, т. к. от этого зависит, на ком остановится считалка. Заметим, что использование считалок – действенное средство развития чувства ритма у детей, потому что при исполнении текста можно показывать на следующего игрока, исходя из ритмической или же метрической единицы текста.

Что касается английских или русских считалок, то, как правило, у них простой и похожий ритм. Например, в следующих примерах ритм английской считалки “Eeny, meeny, miny, toe” идентичен ритму русской считалки *«Цынцы-брынцы, два кольца»* (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение английской и русской считалки

Ритм	Текст английской считалки	Текст русской считалки
♪♪ ♪♪ ♪♪ ♪	Eeny, meeny, miny, toe,	Цынцы-брынцы, два кольца,
♪♪ ♪♪ ♪♪ ♪	Catch a tiger by the toe.	Ходит Бука у крыльца.
♪♪ ♪♪ ♪♪ ♪	If he hollers, let him go,	Увидал его Додон,
♪♪ ♪♪ ♪♪ ♪	Eeny, meeny, miny, toe [12, с. 46]	Испугался – вышел вон! [6, с. 90]

Ритмика же чувашских текстов несколько иная. Исследователи народно-песенных ритмов говорят о квантитативности как явлении, присущему фольклорной традиции средне-волжских тюрок (см. пример 5). Приведенный ниже пример отличается от двух предыдущих не только другим ритмом, комбинаторикой ритмических единиц, но и количеством строк. Отметим, что художественный перевод чувашского текста сделан с соблюдением оригинального ритма чувашской считалки (таблица 2).

Таблица 2 – Перевод чувашской считалки

Ритм	Текст чувашской считалки	Перевод текста на русский язык
♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Шак-шак, шак кайӑк,	Тук-тук, птичка тук,
♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Шак-шак, шак кайӑк,	Тук-тук, птичка тук,
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Шак кайӑкне пире пар.	Дайте эту птичку нам.
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Чалма-чалма чаштӑркки,	Вашей девочке в чалме
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Сире салам, пӗр салам,	Шлем салам мы, шлем салам,
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	Кунта килӗр, пӗр сынни, выляма [13, с. 49]	К нам ее пошлите вы поиграть [13, с. 50]

**Пример 4.** Песня “Little Bo-Peep”:

*Little Bo-Peep has lost her sheep,  
And doesn't know where to find them;  
Leave them alone, And they will come home,  
Wagging their tails behind them* [14, с. 51].

Эта песня относится к жанру песен-дразнилок, в которых упоминаются имена или есть обращение к какому-либо персонажу. В русском фольклоре можно привести в пример песню-дразнилку «Андрей-воробей»:

*Андрей-воробей,  
Не гоняй голубей,  
Голуби боятся,  
На крышу не садятся!* [10, с. 93].

В чувашском фольклоре есть аналогичная песня-дразнилка «Шӑпӑр»:

*Мим-мим Микита,  
Микитанӑн шӑпӑрне  
Йыт сӗклесе кайӑ, тет* [15, с. 32].

В ней в шутку дразнят (высмеивают) мальчика по имени Микита, у которого собака утащила «шӑпӑр» – музыкальный инструмент типа волынки. В данном случае текст чувашской дразнилки можно использовать и для сравнения еще одного объединяющего и в то же время различительного культурного признака – волынок у англичан, русских и чувашей, т. к. эти инструменты встречаются у многих народов, но имеют различные модификации.

**Пример 5.** Песня “Bee baw bunting”:

*Bee baw bunting,  
Daddy's gone a hunting,  
To get a little lamb's skin,  
To lap his little baby in* [16, с. 1].

Эта песня относится к жанру колыбельных. В традиционной культуре колыбельные песни выполняли магическую охранную функцию, поэтому в них затрагивается тема хорошего будущего, обеспеченности, защищенности и др. Похожие сюжеты находятся и в русских, и в чувашских колыбельных:

*Бай, бай, бай, бай,  
На мостках спит горноста́й.  
Горноста́йчика убьём,  
Кате шубочку сошьём* [10, с. 11].

В чувашской колыбельной говорится о том, что папа ушел в лес, а мама на базар (в том смысле, что из леса вернутся с добычей, а с базара – с обновками):

*Паппа ту, няни,  
Асу кайӑн вӑрманна,  
Аннӑ кайӑн пасара,  
Паппа ту, паппа ту* [15, с. 21].

В заключение отметим, что рассмотренные выше примеры охватывают самые распространенные жанры семейного, календарно-обрядового и игрового фольклора. Наличие похожих сюжетов у разных этносов объясняется универсальными архетипами, лежащими в основе многих народных песен, а также универсальными темами, отражающими основные человеческие эмоции, переживания и ценности. Язык, как главный элемент любой культуры, не может быть отделен от неё и изучаться изолированно, а реализация кросс-культурного подхода к освоению дошкольниками содержания английской песни служит, прежде всего, формированию интереса к культуре страны изучаемого языка через сравнение с культурой своего и соседних народов, что, в свою очередь, является фактором диалога культур в поликультурном мире.

### Список использованной литературы

1. Алиева, Н. Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике / Н. Н. Алиева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Вып. 7. – 2007. – № 28. – С. 7–13.
2. Григорян, А. В. Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода: английский язык, языковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Григорян ; Москв. гос. гум. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2010. – 24 с.
3. Григорян, А. В. Кросскультурный подход в современном иноязычном образовании / А. В. Григорян // Вестн. ун-та Рос. акад. обр. – 2010. – № 2. – С. 80–83.
4. Мильруд, Р. П. Развивающий курс английского языка и культурное самоопределение дошкольников / Р. П. Мильруд // Язык и культура. – 2015. – № 4 (32). – С. 113–126.
5. Kawash, S. Gangsters, Pranksters, and the Invention of Trick-or-Treating, 1930–1960 / S. Kawash // American Journal of Play. – 2011. – Vol. 4, № 2. – P. 150–175.
6. Черных, А. В. Рождественские и новогодние обходы в русских традициях Пермского Прикамья в конце XIX первой половине XX века / А. В. Черных // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. «История и филология». – 2008. – № 1. – С. 89–108.
7. Словарь чувашского языка / Изд. Перевод. комиссии при Управл. Казан. учеб. округа № 41. – Вып. 11. – Казань : Типо-литогр. Имератор. ун-та, 1936. – 343 с.
8. Салмин, А. К. Праздники, обряды и верования чувашского народа / А. К. Салмин. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2016. – 687 с.
9. Halliwell, J. O. Popular Rhymes and Nursery Tales: A sequel to the Nursery Rhymes of England / J. O. Halliwell. – London : J. R. Smith, 1849. – 304 p.
10. Науменко, Г. М. Солнышко-ведрышко. Детский музыкальный фольклор Архангельской области / Г. М. Науменко, Г. Т. Якунина. – Архангельск : Белая горница, 1994. – 144 с.
11. Словарь чувашского языка / Изд. Перевод. комиссии при Управл. Казан. учеб. округа № 41. – Вып. 13 : Ç (çаварлăх-çон)-Т. – Казань : Типо-литогр. Имератор. ун-та, 1937. – 320 с.
12. Bolton, H. C. Counting-out rhymes of children / H. C. Bolton. – London : E. Stock, 1888. – 150 p.
13. Ильгачева, Р. И. Чувашские народные песни для детей / Р. И. Ильгачева. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1983. – 64 с.
14. Gammer Gurton's garland, or, The nursery Parnassus : a choice collection of pretty songs and verses for the amusement of all little good children who can neither read nor run / ed.: R. Clark. – Glasgow : Reprinted for Hugh Hopkins, 1866. – 46 с.
15. Чăваш музика ача садĕнче = Чувашская музыка в детском саду. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1995. – 127 с.
16. A book of lullabies / compiled by E. S. Smith. – Norwood : Boston, Lothrop, Lee & Shepard Co., 1925. – 563 p.

*А. А. Заболотнова, А. В. Квачек  
(Белорусский государственный университет, Минск)*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА:  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ  
«КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЮНЕСКО В БЕЛАРУСИ»**

*В статье раскрыты содержание и специфика формирования лингвострановедческой и лингвокультурной компетенции у белорусских школьников, изучающих французский язык. Представлена авторская разработка: комплекс заданий культурно-исторической тематики на основе соизучения белорусских и французских реалий: практико-ориентированный проект «Культурное наследие ЮНЕСКО в Беларуси».*

В 2024 году исполняется 70 лет с того времени, как Беларусь вошла в состав ЮНЕСКО, и многолетнее сотрудничество позволило нашей стране реализовать различные проекты в сфере культуры, науки, и образования.

Наша страна присоединилась к Конвенции по охране всемирного культурного и природного наследия, принятой ЮНЕСКО в 1972 г., осенью 1988 г. В данное время четыре объекта, находящихся на территории Республики Беларусь, включены в Список всемирного наследия ЮНЕСКО: Национальный парк «Беловежская пуца» (объект природного наследия) – уникальный заповедный лес (1992 г.), замковый комплекс «Мир» (2000 г.), «Архитектурно-культурный комплекс резиденции Радзивиллов в Несвиже» и Дуга Струве (2005 г.)

Наш практико-ориентированный проект содержит три блока заданий (**MODULE PÉDAGOGIQUE – ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ**), созданных по принципу ситуационной тематики. Блоки одинаковы по структуре, начинаются с упражнения «**DÉCOUVRIR LE MONDE! – ОТКРОЙ МИР!**», вводящие учеников в ситуацию живого общения.

Практико-ориентированный комплекс призван способствовать, в соответствии с подходом, изложенным в трудах Н. Д. Гальсковой, созданию «ситуаций практического использования изучаемых языков как инструментов межкультурного познания и взаимодействия» [1, с. 12].

При создании нашего практико-ориентированного проекта, мы руководствовались классификацией ведущего современного специалиста по педагогической психологии И. А. Зимней, которая разработала такие принципы, как «интеграция, гуманизация, дифференциация, индивидуализация, демократизация, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся» [2, с. 41].

Мы стремились приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации в соответствии с подходом, который предложил автор данной концепции, ученый Е. И. Пассов [3]. Коммуникативный подход представляет собой совокупность принципов, определяющих стратегию обучения, моделирующую общение.

Целью данной работы является способность к обсуждению вопросов по теме «Культурное наследие ЮНЕСКО в Беларуси» на доступных для восприятия примерах, что устраняет проблему мотивации учеников и ставит во главе коммуникативную задачу урока.

Мы стремились учесть в нашем практико-ориентированном проекте возможности для реализации коммуникативных качеств обучающихся. По мнению ведущего специалиста в области дидактики А. В. Хуторского, «коммуникативные качества – взаимодействие с объектами изучения, коллегами, работа в парах, группах, проектные виды коммуникаций, дистанционные коммуникации, владение ИКТ-коммуникациями, деятельность в социальных сетях и др.» [4, с. 31].

Исходя из практического опыта, мы предлагаем систему занятий по предмету «Французский язык» для учащихся белорусских школ по теме «Культурное наследие ЮНЕСКО в Беларуси». Практико-ориентированный проект разработан с использованием аутентичных

текстов, которые содержат лингвострановедческую информацию об объектах ЮНЕСКО, находящихся на территории Республики Беларусь. Основное достоинство подобных текстов заключается в том, что изначально они были предназначены для носителей языка и созданы, соответственно, носителями этого языка.

Первое упражнение является вводным. Оно знакомит учащихся с новым лексическим материалом, с дотекстовыми и послетекстовыми заданиями по темам, связанные с объектами культурного наследия ЮНЕСКО на территории Республики Беларусь. Просмотр видеорепортажа и перевод (на слух или с листа) закадрового текста («Объекты ЮНЕСКО», «Мирский замок», «Несвижский замок», «Беловежская пуца» – первая часть блока практико-ориентированного проекта. За ним следует выполнение послетекстовых упражнений и заданий. Например, прочитайте текст и отметьте *правда / неправда*, в задании **“RÉTABLISSEZ LA VÉRITÉ!”**.

Лексика, введенная на уроке, для изучения и пополнения словарного запаса, находится в рубрике **“GARDEZ L’ESSENTIEL!”**.

Выполнение упражнений на отработку новой лексики, представленной в тексте, предусмотрено в задании **“C’est “UN” OU c’est “UNE”? C’est UNESCO!”** В этом упражнении обучающиеся повторяют образование мужского и женского рода существительных и прилагательных, семантика которых имеет отношение к изучаемой в данном блоке теме.

Предусмотрено в ПОП и выполнение упражнений на отработку устной и письменной речи, на основе содержания текста (дается тема для рассуждения и 3 минуты на выражение своих мыслей в устном или письменном виде). Например, упражнение на сопоставление реалий Беларуси с соответствующими объектами во Франции предлагается в задании **“COMPAREZ-LES!”**.

В модуле, посвященном Несвижскому архитектурному ансамблю, предлагаются задания на сопоставление Вечеров классической музыки в замке Радзивиллов и Всемирного дня музыки, **FÊTE DE LA MUSIQUE**. Следующее задание данного модуля, **“LA VOIX DES ANCÊTRES...”** посвящено культурным связям семьи могущественных белорусских магнатов и столицы Франции. Необходимо рассказать на французском языке, используя глаголы в пассивной форме, о статусе Радзивиллов и сравнить их могущество с периодом абсолютной монархии во Франции.

Каждый блок содержит 10 заданий, таким образом, появляется возможность оценить компетенции учащегося по принятой в Республике Беларусь шкале оценивания. Начиная с задания № 6, **“FAITES LE POINT!”**, предлагаются упражнения, в которых заложен принцип эвристического обучения с нарастанием творческой активности. Например, нужно назвать не менее трех причин посетить Мирский или Версальский замок (на французском языке).

В заданиях эвристического типа, таких как **“LA VOIX DES FANTÔMES...”** активизируется новый лексический материал, развивается творческое мышление. Ребятам предлагается креативное упражнение: отработать не только навыки диалогического высказывания, но и повторить формы прошедшего времени французского языка, представив ситуацию, в которой Мирский и Версальский замок (или другой французский замок из Списка наследия ЮНЕСКО, по выбору учащегося) рассказывают ночью друг другу свою историю.

Каждый урок ПОП включает продуктивные, творческие упражнения, групповые задания конкурсного типа. Подобный подход уменьшает возможные трудности учеников при переходе с языковых упражнений в коммуникативные. ПОП формирует целостное, единое представление об объекте изучения (наследие ЮНЕСКО в Беларуси).

Упражнения на лексику и грамматику, а также речевые задания с пометкой «повышенный уровень сложности», **“DES ÉCRITS COURTS POUR ÉCRIRE TOUS LES JOURS”**, предлагаются ученикам, которые усваивают материал быстрее и успешнее, чем другие.

В блоке заданий о Мирском замке, есть проект **“PRÉSENTER UN MONUMENT”**. Учащиеся проводят воображаемую экскурсию по комплексу «Мирский замок» для франкоговорящих туристов, используя набор фраз и выражений, содержащихся в этом задании.

В конце каждого блока ПОП представлена разработка эвристического типа под условным названием “**TÂCHE FINALE**”, состоящая из заданий на развитие креативного мышления на французском языке. Обучающимся предлагается составить досье или написать аргументированный текст о каком-либо белорусском памятнике исторического и культурного значения, который может быть внесен, по мнению ученика, в Список ЮНЕСКО. Каждый готовит выступление с презентацией, занятие завершается дискуссией, примерные вопросы для которой представлены в задании “**TÂCHE FINALE**” в заключительном третьем модуле.

Принцип насыщенности культурологической информации определил представление реалий в каждом разделе. Реалии по каждому разделу собраны в списке слов, с которым рекомендуется ознакомиться перед началом работы.

ПОП основан на идее внедрения реалий в обучение французскому языку. С одной стороны, это упражнения на развитие устной и письменной речи, то есть монологической и диалогической, а с другой – опыт соизучения белорусских и французских реалий. Как итог, культурные ценности интегрируются, ученики, изучая новую лексику культурного типа, увеличивают свой словарный запас. В будущем такая интеграция станет залогом успешной коммуникации.

Например, в задании второго модуля “**FAITES LE POINT**” нужно сравнить преимущества экскурсии в Беловежскую Пущу в разное время года. В задании того же модуля “**LA CAUSE ANIMALE**” учащиеся получают задание придумать маршрут по Минску для знаменитых французских зоозащитников – А. Делона и Б. Бардо. В форме диалога с использованием такого залога, как **subjunctif**, нужно убедить оппонента не носить натуральный мех.

Отрабатываются в заданиях и формы **conditionnel**. В задании “**COMPAREZ-LES!**” нужно ответить на вопросы о легендарной силе беловежского зубра, используя глаголы в форме условного наклонения. В задании “**LES PAS DES FANTÔMES...**” предлагается создать свой вербальный продукт, придумав и описав фантастическое животное. Для сравнения даются животные из французского фольклора. В задании эвристического типа “**LA CHANSON DU BISON**” нужно решить, есть ли животное, которое сильнее беловежского зубра. Дается список наиболее крупных животных, с которыми белорусский гигант мог бы вступить в схватку.

В третьем модуле задания посвящены сопоставлению Несвижского комплекса и объектов во Франции. Задание “**LE MURMURE DE LA FORÊT**” основано на сопоставлении сакрального значения дерева ‘дуб’ у славян и галлов. В тесте “**MES GRANDS FRÈRES LES ARBRES**” нужно соотнести дерево, которое встречается как на территории Беларуси, так и на территории Франции, и символические качества, которые приписывались ему в древности.

Данный проект подразумевает под собой изучение и формирование информации о Республике Беларусь, её истории, географии и культурных памятниках на иностранном (французском) языке. Проект «Объекты наследия ЮНЕСКО» углубляет знания о национальных особенностях и менталитете белорусского народа, дает возможности активного обсуждения материала, творческого изучения и развития навыков межкультурной коммуникации и эмоциональной компетенции. С помощью ПОП мы стимулируем активное участие каждого ученика, формируем гражданскую и патриотическую позицию, а также развиваем креативное мышление.

### Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 330 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов: 2-е изд., доп. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2009. – 384 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2003. – 192 с.
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер бук, 2001. – 536 с.

*А. Э. Иванов, Н. С. Сычевская*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

## **ГРАДУАЛЬНОСТЬ КООПЕРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ РАЗГОВОРНОГО ДИАЛОГА: ОТ КОММУНИКАТИВНОЙ ГАРМОНИИ ДО КОММУНИКАТИВНОЙ КАТАСТРОФЫ**

*В статье рассматривается проблема типологизации кооперативного речевого взаимодействия по степени его проявления в стратегической программе участников разговорных диалогов. В работе устанавливаются следующие типы бесконфликтного коммуникативного поведения: истинная кооперация, мнимая кооперация, гармоничный конфликт, дисгармоничный конфликт и коммуникативная катастрофа. Рассматриваются отдельные признаки каждого из указанных типов.*

В последнее время большой интерес у исследователей языка вызывают вопросы классификации типов стратегического коммуникативного поведения с учетом различных критериев, а именно эмоциональной направленности, характера отношения между собеседниками, инструментальной направленности, характера движения информации и др. [1, с. 29] Особое место среди оснований для типологизации речевых стратегий занимает их соответствие коммуникативному кодексу, объединяющему принципы кооперации Г. П. Грайса, вежливости Дж. Лича, сохранения лица П. Браун и С. Левинсона [2, с. 15]. На протяжении последних десятилетий исследователи бесконфликтного общения занимаются проблемами установления способов анализа речевых партий участников диалога с точки зрения нравственных категорий дискурса и выявления механизмов соотношения конкретных коммуникативных ходов с бесконфликтной или конфронтационной программой. В результате данных научных изысканий большинство ученых признает, что в основе дискурсивной категории коммуникативной координации лежит бинарная привативная оппозиция: гармоничность / бесконфликтность и дисгармоничность / конфронтационность [2; 3; 4]. В некоторых работах выделяется промежуточная линия стратегического поведения, ассоциируемая с невмешательством, нейтральной позицией и определяемая как дистанцирование [5, с. 25].

Каждый из указанных выше подходов представляется валидным и обоснованным, однако они имеют ряд недостатков, поскольку разнообразие речевых практик демонстрирует высокую вариативность стратегической программы участников диалога по шкале кооперативности, что не вписывается в полной мере ни в бинарную, ни в тернарную оппозицию. Данный факт определяет актуальность настоящей работы, целью которой является установление парадигмы типов кооперативного взаимодействия по признаку степени его проявления в речевых партиях участников разговорных диалогов.

Следует отметить, что ранее исследователями неоднократно предпринимались попытки расширить параметр «бесконфликтность / конфликтность высказывания» новыми понятиями. Например, В. Р. Абреу-Фамлюк при анализе кооперативности интерпретирующих речевых актов в политическом дискурсе прибегает к таким определениям, как «более / менее кооперативный речевой ход», «высказывания с нейтральной кооперативностью», «некатегоричная конфликтность» и т. д. [6, с. 46]. Данные термины способны описывать различную выраженность признака кооперативности, хотя и свидетельствуют о смешении данного параметра с дискурсивными категориями релевантности / нерелевантности информации, а также категоричности / некатегоричности высказывания.

Немаловажное значение имеет концепция И. Н. Борисовой, которая выделяет категорию коммуникативной координации, основывающуюся на степени согласованности речевых поступков в диалоге [7, с. 156]. Данная категория определяется такими аспектами, как взаимосвязь коммуникативных намерений в диалоговом общении, солидарность модально-оценочных смыслов, унисонность тональности диалогического дискурса, равнозначная коммуникативная активность

всех участников интеракции, оценка результата как критерий эффективности, собственно кооперативность речевого поведения и др. [7, с. 158] И. Н. Борисова делает вывод: категория коммуникативной координации характеризуется градуальностью, а следовательно, можно установить шкалу скоординированности речевого поведения участников интеракции: консентность – конформность – полемичность – конфликтность [7, с. 158]. Исследователь ближе всего подходит к проблеме вариативности признака бесконфликтности, тем не менее рассматривая кооперативность в качестве одного из атрибутов консентности, в то время как коммуникативный кодекс и установка говорящего на гармонизацию общения носят универсальный характер, а, следовательно, контролируют указанные выше аспекты категории координации: унисонность тональности, активность участников и т. д.

В соответствии с приведенными выше данными представляется необходимой разработка новой типологии кооперативного речевого взаимодействия, основанной на степени проявления установки говорящего на гармонизацию коммуникации и соблюдения им правил речевого общения. В качестве основных элементов градуальной оппозиции предлагаются следующие: истинная кооперация, мнимая кооперация, гармоничный конфликт, дисгармоничный конфликт, коммуникативная катастрофа. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Представляется достаточно очевидным, что признак бесконфликтности будет наибольшим образом проявляться в первом члене оппозиции. Это означает, что в таком случае коммуникативные интенции собеседников и их речевые партии максимально соответствуют друг другу. Однако для идентификации истинного коммуникативного поведения говорящего необходим радикально новый подход с применением метода анализа широко контекста. При выборе такого метода следует использовать стратегическую программу не отдельных собеседников в избранных диалогах, а рассматривать их поведение в продолжительном речевом континууме. В связи с этим для изучения феномена градуальности кооперативного взаимодействия в качестве материала были использованы разговорные диалоги, отобранные из игровых фильмов, поскольку коммуникативное пространство художественного произведения позволяет целостно проанализировать не только лингвистические, но и экстралингвистические особенности реализации кооперации. В качестве примера актуализации истинной кооперации можно привести следующий фрагмент диалога, в котором две подруги встречаются спустя долгое время и предпринимают попытку восстановить речевой контакт, рассказывая о своей жизни, извиняясь за совершенные ошибки. Данный фрагмент демонстрирует реализацию стратегий создания образа и солидаризации:

*А: А я уже как двадцать лет бабушка.*

*Б: А как Василий?*

*А: Уехал тоже, пропал. И я осталась одна. Сама виновата. Оставила его, а время было тяжелое: ни денег, ни работы, ничего.*

*Б: Ох и дура я была.*

*А: Дуры. А что было делать?*

*Б: Да ладно. Давай о чем-нибудь другом.*

*А: Давай [Диалог их х/ф «Белые Росы. Возвращение»].*

Данный диалог является примером полного соответствия результата общения ожидания коммуникантов, осуществляется при помощи обоюдодоприемлемых языковых средств при сохранении позитивного речевого контакта. Анализ широкого экстралингвистического контекста показывает отсутствие скрытых целей коммуникации, что еще раз доказывает искренность намерений собеседников и подтверждает актуализацию истинной кооперации.

Рассмотрим манифестацию мнимой кооперативной линии поведения. В следующем триалоге собеседники пытаются разрешить возникший между ними ранее конфликт, однако при этом каждый из них преследует свои скрытые цели, сохраняя позитивную тональность общения и следуя правилам прагматики:

*А: Мы пришли с миром. Вы нас неправильно поняли. Не хотите ничего делать, не надо. Нам вообще ничего не нужно. Посидим, поговорим.*

*Б: Мы просто пришли подружиться, присоединяйтесь.*

*В: Ну что? Мир? Присаживайтесь.*

*Б: Это все очень красиво, но дайте-ка я свою возьму.*

*А: Так мы же и не против.*

*В: Только закусывай, сгоришь ведь. Ну, расскажи мне про свою жизнь деликатесную.*

*Б: Так простая она у нас. Ну, давайте еще по одной.*

*В: Давайте [Диалог их х/ф «Белые Росы. Возвращение»].*

В приведенном выше примере бесконфликтность поддерживается формально, что означает следующее: взаимодействие представляет собой реализацию мнимой кооперативной программы, осуществляемой с целью сохранения нейтрального речевого контакта, при котором каждый из коммуникантов преследует свои цели или остается при своем мнении.

В случае истинной и мнимой кооперативности искренняя или формальная направленность собеседников на положительную интеракцию является ведущей, что в конечном счете определяет ее взаимовыгодный результат. В случае гармоничного и дисгармоничного конфликта установка на конфронтацию все же является преобладающей. Гармоничный конфликт представляет собой такой тип взаимодействия, при котором один из коммуникантов следует правилам речевого общения и пытается урегулировать конфронтацию, а поведение другого отличается агрессивностью, речевыми атаками и другими типичными для данной ситуации маркерами. При этом в итоге усилиями хотя бы одного из собеседников конфликт разрешается. Данная линия поведения характеризуется гармоничностью, поскольку в итоге правила речевого общения и желание коммуникантов восстановить контакт вступают в силу.

В следующем фрагменте коммуниканты после сорока пяти лет совместной жизни они стали испытывать некоторые финансовые трудности, что заставило их переехать в менее престижный район. Сложившаяся ситуация обострила разногласия, в итоге настал момент объяснений.

*А: We'll get another flight. Let's go back to the hotel and leave in the morning. Jean, he can't do it. You heard what he said. 'Мы полетим другим рейсом. Давай пока вернемся в отель и уедем рано утром. Джин, он не может это сделать. Ты слышала его'.*

*Б: No. 'Нет'.*

*А: He can do one person and cases. 'Он может взять только человека и чемоданы'.*

*Б: Yeah, but... Could fate find a better way to tell us what we need to hear? 'Да, но... Представится ли судьбе более удобный случай сказать нам то, что мы должны услышать?'*

*Б: I have to go, Douglas. 'Я должна уйти, Дуглас'.*

*А: I won't let you. 'Я не отпущу тебя'.*

*Б: No. You'll come after me. You'll chase me to the airport, tell me everything will be fine. But please don't. Because the truth is... The truth is we both deserve more than we've had. And it's just because of your... kindness and your— your loyalty that you won't admit it. I'll be all right. I'm turning left. [Chuckles] Good-bye, Douglas. 'Нет, не отпустишь. Ты пойдешь за мной. Ты поедешь за мной в аэропорт, скажешь, что все будет хорошо. Но, пожалуйста, не надо. Правда в том, что мы оба заслуживаем большего. И ты не хочешь этого признать только из-за своей доброты и... и преданности. Со мной все будет хорошо. Я поворачиваю налево! [Усмехается] Пока, Дуглас'.*

*А: Be careful. 'Береги себя' [Диалог из х/ф «Marigold Hotel: Best of Exotic»].*

Дисгармоничный конфликт в свою очередь является примером ситуации, в которой ни один из коммуникантов не желают мириться с интересами друг друга, что в итоге трансформируется в открытую конфронтацию. В широком контексте игрового фильма данное взаимодействие характеризуется или нейтральностью, или непрекращающейся конфронтацией. Именно стратегия дистанцирования, описывающая нейтральную интеракцию промежуточного взаимодействия, продолжает демонстрировать частичное соблюдение правил речевого общения.

Финальным элементом градуальной дискурсивной парадигмы является коммуникативная катастрофа, которая маркирует полный разрыв общения без указаний на их последующее восстановление. Данный член оппозиции зачастую характеризуется речевым «насилием» над собеседником, а также может включать применение физической силы.

Таким образом, кооперативность коммуникации может быть представлена в качестве градуальной парадигмы, члены которой варьируются в зависимости от проявления двух

определяющих атрибутов бесконфликтности: соблюдение правил речевого общения и направленности на поддержание позитивного речевого контакта. Представляется возможным выделить следующих членов оппозиции и их свойств: истинная кооперация (неимпозитивность, митигативность высказываний, унисонность тональности общения, скоординированность речевых действий, искренность намерений), мнимая кооперация (наличие всех упомянутых характеристик при наличии скрытых целей коммуникации), гармоничный конфликт (бесконфликтная линия поведения у одного из коммуникантов), дисгармоничный конфликт (открытая или скрытая конфронтация, речевая агрессия у обоих собеседников), коммуникативная катастрофа (полный разрыв речевой интеракции в долгосрочной перспективе).

### Список использованной литературы

1. Артемова, О. А. Коммуникативные стратегии и тактики: теоретические аспекты исследования [Электронный ресурс] / О. А. Артемова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода : междунар. сб. науч. ст. – 2018. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35457468>. – Дата доступа: 22.03.2021.
2. Кошкарлова, Н. Н. Конфликтный и кооперативный типы русскоязычного дискурса в межкультурном политическом пространстве : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Кошкарлова. – Екатеринбург, 2015. – 441 л.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2002. – 284 с.
4. Ланских, А. В. Речевое поведение участников реальности-шоу : коммуникативные стратегии и тактики : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. В. Ланских. – Екатеринбург, 2008. – 183 л.
5. Радюк, А. В. Функционально-прагматические свойства кооперативных речевых стратегий и тактик в английском деловом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Радюк. – М., 2013. – 226 л.
6. Абреу-Фамлюк, В. Р. О кооперативности интерпретирующих высказываний в политическом диалоге / В. Р. Абреу-Фамлюк // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 15–16 апр. 2021 г. / Минский гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2021. – Ч. 2. – С. 44–46.
7. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И. Н. Борисова. – М. : ЛИБРОКОМ, 2019. – 318 с.

УДК 316.77

*Л. А. Кистрина, Н. А. Грицай*

*(«Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова»  
Белорусского государственного университета, Минск)*

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*В статье анализируется опыт работы с иностранными студентами, рассматривается важность умения выстраивать общение между представителями разных культур. Подчеркивается, что для этого необходимо прилагать усилия с обеих сторон: интересоваться культурой страны студентов, их обычаями, особенностями их менталитета, а также знакомить с культурой принимающей стороны, показывать личную заинтересованность.*

Рейтинг и положение государства на международной арене определяются, в первую очередь, его экономическим развитием, которое, в свою очередь, зависит от интеллектуального и культурного потенциала, уровня образования его граждан. Поэтому образование в настоящее время остается в приоритете среди факторов развития государства не только на национальном, но и на международном уровне. Вопросы культурного обмена в области

высшего образования на данный момент очень актуальны, поскольку процессы интеграции и взаимодействия здесь протекают весьма активно. В последнее время часто можно слышать слово – «мультикультурализм». Это политика, направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающая такую политику теория или идеология [1]. Мультикультурализм – один из аспектов толерантности и терпимости, без которых невозможна коммуникация.

Практически все иностранные студенты, приехавшие на учебу, в той или иной степени испытывают культурный шок, вызванный при вхождении в другую, отличную от родной, культурную среду. Для них меняется все – география, климат, окружение, быт и т. д. И это нельзя не учитывать.

При работе с иностранными студентами преподаватель должен ориентироваться на специфику менталитета нации и особенности поведения обучающихся. А так как любой учебный процесс несет в себе социокультурный аспект, не зная или, игнорируя который, можно свести на нет все усилия по установлению контакта и облегчению адаптации студентов в новой для них языковой, культурной и социальной среде.

Обучение – процесс двойственный, в котором участвуют две стороны: обучающие и обучаемые, а для успешного и психологически комфортного общения и обучения необходимо приложить усилия с обеих сторон.

При работе со студентами из Средней Азии необходимо четко разделять их этнические группы (например, отдельно – узбеки, отдельно – туркмены и т. д.). Для европейцев они являются выходцами из одного региона, но они не отождествляют себя друг с другом и подчеркивают это.

Проанализировав собственную работу с иностранными студентами можно сделать такие выводы:

**1. Приветствие.** Узбекские студенты традиционно говорят *«здравствуйте»*, что означает пожелания здоровья, а не обезличенное *«доброе утро»*. И после приветствия обязательно спросят *«как дела, как дочь (сын), здоровье»* и т. д. И это не стоит воспринимать как назойливость или желание затянуть время или перейти границу дозволенного. Для этих людей подобное поведение – норма. И задавая подобные вопросы студенты проявляют уважение, а чем теплее отношения «преподаватель–студент», тем больше вопросов от студентов позвучит. Этот пункт также применим к туркменам.

**2. Почтительность в отношении к старшим и шепетильное отношение к собственной репутации.** *«Серебро и золото не стареют, а мать и отец цены не имеют»* – восточная поговорка говорит сама за себя. Очень уважаемым человеком у этих народов является учитель (преподаватель). Здесь следует отметить один нюанс. Для узбека недопустимо обращение на *«ты»*. У нас принята общеупотребительная, нейтральная форма *«Вы»*. У узбеков любое без исключения обращение, только на *«Вы»*, у русских к близким людям, наоборот, принято обращаться на *«ты»*, независимо от возраста. Тут явно прослеживается два прямо противоположных ментальных решения вопроса: что лучше, уважительнее, добрее: *«ты»* или *«Вы»*. Поэтому у узбека *«ты»* – обращение недоброе, даже показывает неуважения к человеку, агрессию, посягательство. А в русском обществе никак не скажешь на любимого, близкого, родного – *«Вы»*. Сказать так, значит для русского показать дистанцию между ним и другим, не близость, не родственность, но уважительность [2].

**3. Стремление поддерживать добрые отношения с одноклассниками (соседями и окружающими).** У них хорошо развита взаимопомощь, что очень удобно использовать на занятиях в парных видах работы. А так как туркменские и узбекские студенты всегда рассаживаются раздельно согласно гендерной принадлежности, то недопустимо заставлять работать в паре девушку с юношей, и тем более, предлагать размещение за одним столом.

При всей своей улыбчивости и открытости туркменский или узбекский студент не признается если что-то не понял. Поэтому, в конце объяснения новой темы (упражнения или какого-либо задания) нет смысла спрашивать есть ли вопросы. Их просто не будет. В данном случае логичнее задавать конкретные вопросы по прорабатываемой теме и ликвидировать пробелы в понимании повторными объяснениями с максимальной наглядностью.

Согласно традициям, туркменские студенты в помещении могут находиться в головных уборах, что полностью противоречит нашему укладу.

Также нельзя не отметить такой момент как имена собственные узбеков и туркмен. Следует ознакомиться со списком студентов заранее и научиться читать и произносить их имена правильно. А если заранее узнать, что каждое имя означает – успех в налаживании контакта гарантирован, например, *Мухлиса* – чистая сердцем, *Насиба* – родная, *Бахтияр* – счастье, *Хасан* – красивый, хороший и т. д.

Этикет предписывает не касаться в общении тем религии, политики и здоровья. Но один важный аспект нельзя не отметить – Ураза-байрам – пост у мусульман, когда предписывается полное воздержание от приема пищи и воды от рассвета до заката солнца. Часто случается так, что темы “Repas, nourriture” и “Mon plat préféré” на занятиях по иностранному языку, как раз выпадают на это время. И стоит отметить, что очень уместно будет поменять очередность тем из учебно-методической карты, так как не совсем корректно обсуждать любимые блюда на голодный желудок.

Изучая на занятиях темы “Famille”, “Mon pays”, “Loisir, distraction” студенты не просто обмениваются информацией, а также формируют умение слушать и слышать чужое мнение, приобретают бесценный опыт общения разных культур.

Кроме того, любому человеку, приехавшему на учебу на длительный срок, было бы приятно услышать со стороны преподавателя, который является представителем принимающей стороны, отклик и заинтересованность. При первой встрече – знакомстве это может вылиться в беседу, в ходе которой иностранные студенты могут продемонстрировать свои знания о нашей стране. Что случилось однажды, когда узбекские студенты рассказывали кто такой Франциск Скорина и чем он знаменит. С ответной стороны узбекским студентам было приятно слышать о Тимуре Тамерлане, который является их национальным героем, Улугбеке – внуке Тамерлана, видном ученом и основателем одной из важнейших обсерваторий средневековья, Ибн-Сине – известнейшем враче средневековья, Аль-Бируни – поэте-философе, Навои – поэте-мыслителе. Так как группы студентов часто бывают сборными, то подобное общение формирует уважительное отношение к представителям другой национальности и культуры, помогает выстраивать диалог и просто расширяет кругозор.

Таким образом, толерантности и уважению нужно учиться также, как и всему остальному. И если не все можно понять сразу, то любое недопонимание сгладит улыбка и искренность, которые просты и понятны абсолютно всем людям даже без знания языка.

### Список использованной литературы

1. Мультикультурализм [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мультикультурализм>. – Дата доступа: 01.09.2024.

2. Хамдам-Заде, Л. Х. Формы приветствий и обращений этикета в узбекском и русском языках [Электронный ресурс] / Л. Х. Хамдам-Заде // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/107/25701/>. – Дата доступа: 03.09.2024.

УДК 81.711

*Ю. А. Курганова*

*(Московский городской педагогический университет, Москва)*

### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ГО СЯОЛУ «КРАТКИЙ КИТАЙСКО-АНГЛИЙСКИЙ СЛОВАРЬ ВЛЮБЛЁННЫХ»)

*В данной статье на примере романа «Краткий китайско-английский словарь влюблённых» китайско-британской писательницы Го Сяолу исследуется роль лингвокультурологического*

аспекта в межкультурной коммуникации, так как часто при освоении нового языка не учитывается влияние культуры и истории на этот язык. Анализ выражений главной героини и её происхождения позволил доказать необходимость изучения культуры при знакомстве с новым языком.

Из-за стремительного развития глобализации количество межкультурных отношений увеличивается, что вызвано интенсивностью «транскультурных и миграционных процессов» [1, с. 18]. Конечно, данные процессы у некоторых вызывают интерес к новым языкам и культурам, у других же – неприязнь или непонимание.

Межкультурная коммуникация – это «адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта» [2, с. 4]. Тогда как лингвокультурология – отрасль лингвистики, исследующая проявление культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [3, с. 76]. В межкультурной коммуникации лингвокультурологический аспект рассматривает взаимодействие языка и культуры.

В данной статье на примере романа Го Сяолу «Краткий китайско-английский словарь влюблённых» (Guo Xiaolu “A Concise Chinese English Dictionary for Lovers”, 2007) рассматриваются взаимоотношения родных языка и культуры с новыми, только изучаемыми.

Действие романа происходит в начале 2000-х годов в Великобритании, куда приехала китаянка для изучения английского языка. В процессе обучения девушка начинает составлять свой словарь на изучаемом языке, который, подобно дневнику, рассказывает читателю о её взаимоотношениях с английским языком и британской культурой.

Довольно часто главная героиня прибегает к китайским выражениям для передачи своих мыслей, сомнений. Некоторые фразы девушка пишет пиньинем – система чтения / романизации иероглифов – или дословно переводит их на английский язык. Однако многие выражения не будут понятны носителям китайской культуры, из-за чего между героиней и её партнёром возникают недопонимания, кроме того, в молодом человеке есть «английскость» – определённые национальные черты и особенности поведения [4, с. 222]. Рассмотрим наиболее показательные варианты.

Например: *Talk doesn't cook rice, say Chinese* [5, с. 16].

Рис – постоянный атрибут китайской кухни и считается символом богатства и счастья. Приготовление же еды – искусство, которое требует от повара определённых навыков и опыта. Так, возникла идиома 空谈烧不好饭菜, означающая, что ‘пустые разговоры не готовят еды’, потому что последнее требует умений и практики.

Или: *Chinese we say shi yue huai tai (十月怀胎) . It means giving the birth after ten months pregnant* [5, с. 65].

Рассмотрим почему китайцы говорят о десяти месяцах беременности, тогда как их должно быть только девять. Если быть более точным, то дословный перевод: ‘октябрьская беременность’ – выражение относится не только к физиологическому процессу. Однако часто используется как метафора того, что для созревания требуется достаточно времени, что все должно пройти через определённый период, чтобы вырасти или завершиться, и что спешка может привести к нежелательным последствиям.

Идиома впервые появилась в 庄子德充符.民十月之怀胎, 而忧其生者, 何也? 身之有死也. ‘Люди беременеют в октябре, но они беспокоятся о рождении, почему? Тело должно умереть’. Эта фраза подразумевает, что ребёнок вынашивается в течение десяти месяцев, и чтобы родить здорового ребенка, беременной женщине нужно уделять повышенное внимание, а это приносит дополнительные заботы и тревоги [6].

Известно, что Китай – страна бамбука, 竹子王国, ведь 40 % видов бамбука выращивается именно здесь [7], то следующее выражение не вызовет вопросов: *In China we say, You can't expect both ends of a sugar cane are as sweet* [5, с. 324].

В китайском языке существует два выражения *甘蔗没有两头甜* и *甘蔗不能两头甜*, ‘сахарный тростник не с двух концов сладок’ [8]. На самом деле, только один из концов сахарного тростника обычно сладкий, скорее всего ближе к корню, так как там накапливается больше всего полезных веществ. Упомянутая героиней пословица часто используется для описания необходимости идти на компромиссы, когда перед вами стоит выбор и каждый из вариантов имеет свои недостатки.

Дословный перевод выражений, как уже отмечалось выше, тоже встречается: *I protest, you are like a Chinese saying: piercing your shield with your spear* [5, с. 332], – что отсылает к *以子之矛, 攻子之盾* ‘поразить врага его же оружием’ [9].

История идиомы гласит, что в земле Чу жил человек, продававший копья и щиты; он взял свой щит и похвастался: «Мой щит так крепок, что ничто острое не может пробить его». Затем он взял свое копье и похвастался: «Мое копье очень острое, и ничто не может проткнуть его». Кто-то сказал: «Эй! Возьми свое копье и проткни свой щит, что получится?»

Конечно, без истории некоторые выражения могут сохранить, а могут потерять смысл. Например: *You think you can reshape your feet to fit new shoes* [5, с. 351]? Здесь считается смысл ‘подстраиваться под кого-то / что-то’. Оригинал: *削足适履* ‘обрезать ступни, чтобы влезли в обувь’ – копирование чего-либо без учета конкретных условий [10].

Эта идиома часто используется для критики тех, кто идет на ненужные жертвы или изменения, чтобы соответствовать определенной ситуации или стандарту, особенно когда такие изменения не соответствуют реальной ситуации. Однако фраза имеет глубокие корни и связана с традицией бинтования девушками своих ног, чтобы ступни не росли и были маленькими. Ходить такие девушки могли или совсем недалеко, или вовсе лишались такой возможности.

Подводя итог, отметим, что достижение взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации – сложная задача, требующая наличия специальных знаний, навыков и умений от участников [11, с. 403]. Таким образом, одним из ключевых аспектов межкультурной коммуникации становится лингвокультурологический аспект, так как проанализированные выражения наглядно демонстрируют, как история и культура находят своё отражение в языке и как первичные данные переносятся в новую систему при изучении другого языка.

### Список использованной литературы

1. Межкультурная коммуникация в современном мире: монография / А. В. Жукоцкая [и др.]. – Москва : МГПУ, 2018. – 100 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 1-е. – Москва : Индрик, 1995. – 1040 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
4. Меркулова, М. Г. «Английскость» в отечественном литературоведении: теоретическое осмысление и изучение понятия / М. Г. Меркулова, Е. Г. Сатюкова // Гуманитарные исследования. – 2010. – № 4 (36). – С. 221–226.
5. Guo, X. A Concise Chinese English Dictionary for Lovers / Guo Xiaolu. – 2<sup>nd</sup> ed. – London : Vintage books, 2008. – 359 p.
6. Культура и история китайского бамбука [Электронный ресурс] // Изучайте китайский в Китае – Режим доступа: <https://studycli.org/ru/chinese-culture/chinese-bamboo/>. – Дата доступа: 05.09.2024.
7. 查字典 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.chazidian.com/r\\_ci\\_35bc9a534b1b4093294787e069ba3764/](https://www.chazidian.com/r_ci_35bc9a534b1b4093294787e069ba3764/). – Дата доступа: 05.09.2024.
8. 百度百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/link?url=b6YKazk>. – Дата доступа: 15.07.2024.

9. 汉语百度 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hanyu.baidu.com/>. – Дата доступа: 10.07.2024.

10. 百度百科 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/link?url=wX000>. – Дата доступа: 03.08.2024.

11. Тарева, Е. Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 398–404.

**УДК 811.161.1'37:81'374.3**

*Лю Лицю*

*(Нанкинский университет науки и технологий, Нанкин)*

### **КОНЦЕПТ «НАДЕЖДА» ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

*В данной работе рассмотрена проблема концепта «надежда» в русской языковой картине мира на основе толковых словарей. В статье собраны значения слова «надежда» из разных русских словарей и проанализированы компоненты лексем ‘надежда’ и ‘надеяться’.*

В настоящее время активно ведутся исследования в рамках нового антропоцентрического научного направления, в центре внимания которого находится взаимодействие языка, культуры (действительности) и человека.

Проблемы, связанные с понятием языковой картины мира, в последнее время активно обсуждаются разными учёными. Так, например, В. И. Карасик в монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» предлагает следующее определение на языковую картину мира: «Картина мира представляет собой сложную систему образов, отражающих действительность в коллективном сознании. Картина мира может быть и индивидуальной, например, модель мира Аристотеля или Шекспира, но если говорить о языковой картине мира, то коллективные представления являются ее фундаментальной частью. Языковая картина мира объективно отражает восприятие мира носителями данной культуры, но человеческое отражение не является механическим, оно носит творческий (и поэтому в известной мере субъективный) характер» [1, с. 105].

Концепт, по мнению Д. С. Лихачеву, не возникает из значений слов, а является результатом столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего. Концепт в этом плане выполняет заместительную функцию в языковом общении [2, с. 240].

Для того чтобы построить структуру концепта «надежда», прежде всего нам необходимо выяснить значение лексем ‘надежда’ и ‘надеяться’ в различных толковых словарях русского языка.

В большом толковом словаре современного русского языка Д. Н. Ушакова лексема ‘надежда’ объясняется как желание, ожидание чего-нибудь, радостного, приятного, соединение с уверенностью в возможности осуществления [3, с. 478].

В словаре русского языка С. И. Ожегова дано следующее определение лексемы ‘надежда’: «Ожидание, уверенность в осуществлении чего-нибудь, радостного, благоприятного» [4, с. 261].

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой слово ‘надежда’ имеет следующие значения:

- 1) вера в возможность осуществления чего-либо радостного, благоприятного;
- 2) тот (или то), на кого (что) надеются, кто должен (что должно) принести успех, радость, благополучие [5, с. 379].

В словаре русского языка под ред. А. П. Евгеньевой так объясняется значение слова *'надежда'* объясняется следующим образом:

1) ожидание чего-либо желаемого, соединенное с уверенностью в возможности осуществления;

2) о том, на кого (или на что) надеются [6, с. 343].

В новом толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой выделяются следующие значения лексемы *'надежда'*:

1) ожидание чего-либо благоприятного, в сочетании с уверенностью в его осуществлении;

2) то, на что можно надеяться, опереться, положиться, оплот [7, с. 925].

В толковом словаре языка Совдепии В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной лексема *'надежда'* представлена в сочетаниях *«надежда всего человечества»*, *«надежда мира»* [8, с. 350]. Из этого следует, что данные сочетания говорят об отсутствии или стёртости представления о *'надежде'* как индивидуально-личностном чувстве в советский период истории.

Глагол *'надеяться'* в ниже представленных толковых словарях имеет следующие значения:

– в толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова: 1) иметь надежду, рассчитывать на что-нибудь, возлагать надежду на что-нибудь; 2) полагаться на кого-нибудь, быть уверенным в ком-нибудь [3, с. 19];

– согласно словарю, С. И. Ожегова, глагол *'надеяться'* объясняется так: 1) рассчитывать на что-нибудь, возлагать надежду на что-нибудь; 2) полагаться на кого-что-нибудь, быть уверенным в ком-чем-нибудь; 3) в форме первого лица единственного числа *'надеюсь'*, в значении вводного слова выражает уверенность [9, с. 303];

– в словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой находим следующее определение: *'надеяться'* – 1) рассчитывать на что-нибудь, возлагать надежду на что-нибудь; 2) полагаться на кого или что-нибудь, быть уверенным в ком-нибудь или в чём-нибудь [5, с. 371];

– в словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой глагол *'надеяться'* рассматривается как: 1) иметь надежду, рассчитывать на что-либо; 2) полагаться на кого-либо, что-либо, быть уверенным в ком-либо, в чём-либо [6, с. 344].

Таким образом, мы можем выявить следующие компоненты значения лексем *'надежда'* и *'надеяться'*, представленные в толковых словарях русского языка:

1) вера в осуществление (уверенность в осуществлении) чего-либо хорошего, радостного, приятного;

2) ожидание чего-либо хорошего, радостного, приятного;

3) желание чего-либо хорошего, радостного, приятного;

4) объект надежды: тот или то, на кого (что) надеются, на кого (что) рассчитывают.

### Список использованной литературы

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
2. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Избранные труды по русской мировой культуре / Д. С. Лихачев ; сост. и науч. ред. А. С. Запесоцкий. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : СПбГУП, 2015. – Гл. 4. – С. 240–252.
3. Ушаков, Д. Н. Большой толковой словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, 2005. – VIII. – 1239 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Изд. 25-е. – М. : ОНИКС, 2007. – 640 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Изд. 4-е, доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 2 т.
7. Ефремова, М. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / М. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, Русский язык, 2000. – 1233 с.

8. Мокиенко, В. М. Толковый словарь языка Совдепии / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : Фолио–Пресс, 1998. – 101 с.
9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов. – Изд. 18-е, стереотип. – М. : Рус. Яз., 1987. – 797 с.

УДК 811.581.11'37

Лю Пэн

(Куньминский университет, Куньмин)

## О КЛАССИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ

*Статья посвящена классификации форм китайских языковых единиц с пространственными значениями в русле европейской лингвистической традиции. Основываясь на слогах и морфемах, китайские пространственные языковые единицы можно разделить на односложно-морфемные и многосложно-морфемные. Особое внимание в статье уделено анализу форм наиболее часто используемой в китайском языке пространственной языковой единицы 上 shàng 'вверх'.*

Языковые единицы с пространственным значением являются уникальными пространственными маркерами в лингвистической системе китайского языка. Они независимо существуют в сложной системе китайского языка в отличие от европейских языков, где функционирование этих единиц обусловлено целым рядом факторов. В китайском языке имеются фиксированные количественные языковые единицы с пространственным значением, среди которых 上 shàng 'вверх', 下 xià 'вниз', 前 qián 'спереди', 后 hòu 'сзади'. К наиболее употребительным относится первая – 上 shàng 'вверх'. Эти четыре лексемы могут использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с другими языковыми единицами, обозначая пространственные отношения. В китайской лингвистике для номинации названных единиц имеются соответствующие термины. Так, в работе Вэнь Сюй и Куан Фангдао, пространственными маркерами называются «направленное слово» или «локальное существительное» [1, с. 81–83]. По мнению китайских исследователей Фэн Тао и Го Сихуан, лингвистическая пространственная структура является в сущности пространственной метафорой реализуемая при помощи языковых единиц с пространственным значением. Пространственные языковые единицы используются для понимания пространственного концепта [2, с. 133]. В данной статье эти два термина использоваться не будут, так как в европейских языках, например, английском и русском, роль пространственного маркера может выполнять не только слово, но и фраза или даже аффикс.

Современные китайские пространственные языковые единицы принадлежат к служебным частям речи, что сближает их английским и русским языками. Но в английском языке эти единицы также функционируют с более сложными много-морфемными формами, такими как *in front of*, *in back of*, *in the middle of*, а в русском языке – наряду с много-морфемными формами взаимодействуют с целым рядом аффиксов, например, *при-*, *из-*, *на-*, *за-* и др. В этой связи пространственные языковые единицы китайского языка по аналогии с европейскими языками можно рассматривать с точки зрения слоговых и морфемных форм. И далее они могут подразделяться на два вида – односложно-морфемную и многосложно-морфемную форму. Такой подход позволит лучше понять сложности формальных комбинаций китайских пространственных языковых единиц, а также особенности их пространственных отношений и их функционирования.

В современном китайском языке лексемы 上 shàng 'вверх', 下 xià 'вниз', 前 qián 'спереди', 后 hòu 'сзади' являются односложно-морфемными формами. Но если перед ними добавить

некоторые вспомогательные слова или предлоги с односложно-морфемной формой, такие лексемы трансформируются в многосложно-морфемные формы. Ниже в таблице представлены четыре пространственные языковые единицы и отдельные функциональные слова с односложно-морфемной формой, комбинации с которыми образуют новые пространственные языковые единицы с многосложно-морфемными формами (таблица 1).

Таблица 1 – Модификации пространственных языковых единиц из односложно-морфемных форм в многосложно-морфемные

前加 (добавляет в предпозиции)							Языковые единицы с пространственным значением	后加 (добавляет в постпозиции)				
以	之	往	朝	向	靠	从		边	面	头	方	处
+	+	+	+	+	+	+	上	+	+	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+	下	+	+	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+	前	+	+	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+	后	+	+	+	+	-

Как видно из таблицы 1, когда перед единицей *上shàng* ‘вверх’, добавляют такие служебные слова с односложно-морфемной формой, как *往wǎng*<sup>4</sup> ‘к, до...’, *朝cháo*<sup>5</sup> ‘к...’, *向xiàng*<sup>6</sup> ‘к, с...’, *靠kào*<sup>7</sup> ‘прислоняться’ и *从cóng* ‘с, от, из, через’. Следовательно, образуются многосложно-морфемные формы, выражающие направление и пространство. Например, *向+上=向上 xiàngshàng* ‘вверх’, *往+上=往上 wǎngshàng* ‘сверху’. Об этом свидетельствуют примеры (1) и (1a).

(1) 羿并不勒住马，任它跑着，一面却也拈弓搭箭，<.....>，两枝箭便向上挤成一个“人”字，又翻身落在地上了。[鲁迅/奔月] / *Yì bìngbù lē zhù mǎ, rèn tā pǎo zhe, yīmiàn què yě niǎn gōng dā jiàn, <.....>, liǎng zhī jiàn biàn xiàngshàng jǐ chéng yī gè “rén” zì, yòu fānshēn luò zàidì shàng le.* [Lu Xun/Ben yue/1926] / (1a) Выхватив на ходу лук, он мгновенно заложил ответную стрелу, <.....>, стрелы ударились наконечниками, изогнулись углом **вверх** и, перевернувшись в воздухе, упали на землю. [4, с. 368; 5].

С другой стороны, в позиции после языковых единиц *上shàng* ‘вверх’, *下xià* ‘вниз’, *前qián* ‘спереди’ и *后hòu* ‘сзади’ у некоторых китайских лексем, обозначающих ориентацию и местоположение (*边bian*<sup>8</sup> ‘словообразование, сторона, край’, *面mian* ‘поверхность, плотность, сторона, грань [3]’, *头tōu*<sup>9</sup> ‘голова’, *方fang* ‘местности на территории, сторона, направ-

<sup>4</sup> Перед существительным часто с последующим послелогом: *к, до, в, на, по*.

<sup>5</sup> Направление действия: [направить, направиться] *к...; на...; в...*

<sup>6</sup> 1) Направление действия с движением от себя; по направлению к (чему-л.); в сторону (чего-л.); к. 2) Направление действия с движением к себе; *у, от, с* (кого-л., чего-л.).

<sup>7</sup> Придерживаться или прислоняться, держаться (чего-л.); *по, на, к...*

<sup>8</sup> Родовая морфема существительных и наречий со значением: *сторона, часть, край*.

<sup>9</sup> Словообразующий суффикс имен существительных (а также наречий) места.

ление' и *处chù* 'место, пункт, местоположение, место расположения'), полученные комбинированные образования имеют многосложно-морфемные формы. Но в китайском языке функциональное слово *处chù* не может находиться в постпозиции к этим лексемам и составлять с ними многосложно-морфемные формы. Образцом модификации пространственных языковых единиц из односложно-морфемных форм в многосложно-морфемную служит комбинация *上+方=上方shàngfang* 'сверху', примеры (2) и (2a).

(2) *Сверху ласково синело небо—а мне было так грустно.....(И. С. Тургенев. Первая любовь (1860)) / (2a) 我们的上方是一片令人赏心悦目的碧空，可我却那么忧伤.....(伊万·屠格涅夫/初恋/(奉真/1998)) / Wǒmen de shàngfāng shì yīpiàn lìngrén shǎng xīn yuè mùdì bìkōng, kě wǒ què nàme yōushāng..... (Yīwàn·Túgénièfū / Chūliàn (Feng Zhen, 1998)) [4].*

Кроме вышеназванных комбинаций в современном китайском языке есть другие пространственные языковые единицы с многосложно-морфемными формами. Это *从+上+面=从上面cóngshàngmian* 'наверх', *朝+下+边=朝下边cháoxiàbian* 'вниз', *往+前+方=往前方wǎngqiánfang* 'вперёд', *靠+后+头=靠后头kàohòutou* 'назад' и другие композиты.

Несмотря на то, что в исследованиях Вэнь Сюй и Куан Фантао уже были обнаружены некоторые пространственные языковые единицы и их формы, лексема *上shàng* 'вверх' подробно проанализирована лингвистами не была. В современном китайском языке она является наиболее активной из пространственных языковых единиц с односложно-морфемной формой. Она часто используется в контексте и как самостоятельная форма. Но её главная прагматическая роль состоит в том, что, сочетаясь с другими пространственными языковыми единицами, она и выражает пространственные отношения, как это было показано выше в различных контекстах. Следует также отметить, что китайские пространственные языковые единицы, как и русскоязычные, используются не только в многосложно-морфемных формах, но и в односложно-морфемных. Вместе с тем в русском языке пространственные языковые единицы преимущественно используются в односложно-морфемной форме.

Таким образом, китайские пространственные языковые единицы в односложно-морфемной и многосложно-морфемной формах отражают сложность формальных комбинаций и выявления пространственных отношений. Присутствие пространственных языковых единиц в других европейских языках свидетельствует о необходимости классифицирования пространственных языковых единиц китайского языка.

### Список использованной литературы

1. 文旭, 匡芳涛. 语言空间系统的认知阐释 = Пространственная система языка: когнитивный аспект. 四川: 四川外语学院学报, 2004, 第81–83页.
2. 冯韬, 郭熙煌. 语言空间结构不对称性现象的认知解释—以空间介词“上”、“下”为例.= Когнитивное объяснение асимметричного феномена лингвистической пространственной структуры – на материале пространственных наречий «вверх» и «вниз». 湖北: 湖北社会科学, 2013, 第133–134页.
3. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E9%9D%A2/> – Дата доступа: 16.04.2024.
4. ЛУ Синь Избранное / Л. З. Эйдлин [и др.] ; под ред. Г. С. Гоц [и др.]. – М.: Худож. лит., 1989. – 511 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.ruscorpora.ru/>. – Дата доступа: 10.04.2024.

*Н. Н. Пивкина, Н. А. Васильева*

*(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)*

*Е. Н. Никонова*

*(Санкт-Петербургский государственный технологический институт, Санкт-Петербург)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ СКОРОСТНОГО ЧТЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*В работе обоснована необходимость использования методики формирования навыков скоростного чтения интернет-текстов на иностранном языке. В работе предложена методика использования компьютерных программ и интернет-технологий для обучения студентов неязыковых вузов скоростному чтению интернет-текстов на английском языке. Проведено тестирование выбранных компьютерных программ и интернет-приложений и сделаны выводы об эффективности их при использовании в работе с интернет текстами на иностранном языке.*

Современный мир невозможно представить без использования Интернета. Эффективное привлечение информационных технологий стало мощным средством влияния на развитие современного образования, резко увеличилось разнообразие форм и методов работы для формирования критического мышления и навыков работы с доступной информацией. Часто именно в Интернете пользователи находят всю необходимую им информацию. Количество и большое разнообразие предлагаемых сайтов, которые на первый взгляд отвечают всем требованиям и являющиеся релевантными по содержанию, вызывает определенные трудности. Найденных материалов по запросу может быть большое количество. Важно при этом, проведя предварительный анализ источников, быстро их просмотреть, правильно выбрать нужную для тех или иных целей информацию. Однако традиционное чтение не всегда является эффективными и не позволяет в полной мере ознакомиться с материалом. Навыков чтения бывает недостаточно для быстрого восприятия и обработки материала. Дополнительную сложность представляют гипертексты на иностранном языке, что затрудняет их анализ и восприятие.

При овладении навыком правильного, осознанного чтения можно повысить уровень развития общей познавательной деятельности студента. Очень важно, при этом, ознакомиться с таким термином как «текст», так как текст и чтение являются двумя взаимосвязанными понятиями. Многие ученые-лингвисты пытались трактовать «текст» по-своему. В словаре лингвистических терминов Д. Э. Розенталя под «текстом» понимается: «Произведение речи (высказывание), воспроизведенное на письме или в печати» [1]. В. П. Белянин рассматривает текст как основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации [2, с. 7].

Процесс чтения на родном или на неродном языке является частным случаем процесса восприятия. В связи с этим следует предположить, что чтение соответствует закономерностям любого процесса восприятия, а именно предметности, избирательности, целостности, константности, структурности, категориальности и апперцепции [3, с. 9]. Само восприятие, в свою очередь, подразделяется на два вида. Первый подразумевает первичное формирование образа восприятия, второй содержит опознание уже сформированного образа. Поэтому при обучении чтению нужно научиться складывать целостный образ текста, а не сосредотачиваться лишь на его отдельном фрагменте, и, прежде чем мы остановимся на формировании навыков чтения подробно, необходимо отметить всю важность развития грамотности, как функциональной, так и формальной.

Формирование навыков и умений чтения – одна из важнейших задач в процессе обучения иностранному языку на всех его этапах. Выделяются три этапа обучения чтению [3, с 10]:

– фонемный этап. В него входят выяснение порядка следования фонем, применение их различительной функции, а также выделение основных фонематических противопоставлений изучаемого (в нашем случае английского) языка;

– этап опознания графического слова без обращения к его звуковому варианту, то есть понимание значения слова через его графическую форму;

– восприятие целостного высказывания. Мы в рамках данной работы остановимся на третьем этапе, так как, с нашей точки зрения, он является основным при формировании навыков скоростного чтения.

В процессе традиционного чтения текста, как на родном, так и на иностранном языке, существует ряд достоинств и недостатков. Среди достоинств выделяют: совершенствование родного и иностранного языка; получение познавательного воздействия; развитие образного мышления и выразительной речи; совершенствование личности читателя; активизация психической деятельности читающего [4, с. 5]. Среди недостатков выделяются: регрессия; артикуляция; малое поле зрения; отсутствие внимания; отсутствие гибкой программы чтения [5, с. 25].

Рассмотрим альтернативный метод чтения, а именно скорочтение. Методика скорочтения позволяет существенно увеличить темпы прочтения и восприятия текста. Главной задачей при обучении скорочтению является подавление внутренней артикуляции, увеличение поля зрения, минимизация регрессий, увеличение внимания. В настоящее время ведется разработка и улучшение множества программ, которые позволяют увеличить скорость чтения и восприятия текста [6]. Одновременно с развитием различных методов обучения скорочтению ученые изобретали и использовали различные технические средства для совершенствования техники чтения. Остановимся на некоторых из них: тахистоскоп, ленточный тренажер, пейсер.

Принцип действия тахистоскопа основан на быстром проецировании на экран различных изображений с разной частотой смены изображения, которое содержит в себе четыре слова. Главной частью ленточного тренажера является рулон с текстом, который движется с заданной скоростью, а процесс чтения осуществляется через специальное окно просмотра текста. В процессе обучения можно увеличивать скорость перемотки текста. Пейсер представляет собой устройство, которое задает темп чтения. Текст кладётся в устройство, и часть его закрывается перегородкой, которая передвигается вниз по странице, открывая тем самым строки для чтения.

Использование вышеобозначенных технических средств является проблематичным из-за их высокой стоимости и неудобства в обращении. Нами же были использованы их аналоги, которые можно найти в сети Интернет.

“RocketReader” является аналогом ленточного тренажера. Данная программа направлена на минимализацию регрессии при чтении. При использовании “RocketReader” мы сами можем задавать нужную скорость прокрутки текста, тем самым на экране будет отображаться только та часть текста, которую мы сейчас читаем, а возможность возврата к предыдущему абзацу будет отсутствовать. “RocketReader” предлагает около 1000 текстов на английском языке, а также вопросы для самопроверки, согласно которым определяется уровень понимания текста. Нами были использованы и другие тренажеры, которые не являются аналогами всех вышеперечисленных. В частности, компьютерная программа, в основе которой лежит таблица Шульте и онлайн тренажер Brainbuddies, предлагаемый популярным социальным сайтом Facebook. Таблица Шульте представляет квадрат со сторонами 20–25 см, разбитый на 25 ячеек, в которые без какого-либо определенного порядка вписываются числа от 1 до 25. Эта таблица направлена на тренировку скорости зрительных поисковых движений, что позволяет расширить поле зрения. Тренажер Brainbuddies имеет несколько направлений: тренировка логического мышления, памяти, а также визуального восприятия. Он весьма прост в обращении, а его визуальное оформление и обучающе-игровой характер могут послужить ключевым фактором при выборе данной программы.

На первом этапе нашего исследования было произведено анкетирование, в котором приняли участие студенты третьего курса Института Электроэнергетики и Института Информационных и вычислительных технологий Московского энергетического института (общее количество студентов – 27 человек).

Экспериментальная часть исследования содержала пять этапов.

I. Определение уровня мотивации студентов к овладению навыками скорочтения.

II. Определение уровня владения английским языком студентов неязыковой специальности (на основе полученных результатов сформировали две группы для участия в эксперименте: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ)).

III. Анализ скорости поиска информации на английском языке по различным тематикам.

IV. Проведение экспериментального обучения в ЭГ.

V. Повторение этапа II с использованием новой подборки сайтов и вопросов; диагностика уровня эффективности использования компьютерных программ и приложений при обучении скоростному чтению интернет-текстов на английском языке.

Для исследования были выбраны сайты на английском языке, содержащие статьи по различным тематикам: Technology, Communication, Events, Media, Life Issues и т. д. Общее количество времени на поиск ответов составляло 1 час, количество вопросов – 6, количество сайтов – 5 (3 сайта содержали в себе по 2 ответа на вопросы и 3 сайта не относящиеся к заданным вопросам).

В эксперименте участвовали экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы студентов (всего 27 человек). Результаты исследования подтвердили, что экспериментальная группа была больше подготовлена и продемонстрировала лучшие результаты не только по сравнению с результатами контрольной группы, но и с собственными, полученными на втором этапе.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что студенты испытывают нехватку навыков скорочтения при работе с интернет-текстами на иностранном языке, имеют низкую скорость поиска и обработки информации, понимают, при этом, важность обучения этим навыкам.

Компьютерные программы и интернет-приложения являются весьма эффективными при развитии навыков скорочтения. Дальнейшее развитие навыков скорочтения с использованием аналогичных методов должно привести к резкому улучшению качества обработки информации на английском языке, а также к увеличению скорости работы с ней, что весьма существенно при интенсификации учебного процесса.

Таким образом, скорочтение является одним из базовых инструментов оптимизации затраченного времени. Многочисленные интернет-приложения и компьютерные программы для обучения навыкам данного процесса, а также их доступность могут стать решающими факторами повышения уровня владения иностранным языком, увеличить индивидуальную скорость чтения и обработки текста.

### Список использованной литературы

1. Розенталь, Д. Э. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс] / Д. Э. Розенталь. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/>. – Дата доступа: 28.07.2024.
2. Белянин, В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2016. – 319 с.
3. Леонтьев, А. А. Психология обучения чтению / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс–минус. – 1999. – № 10. – С. 9–13.
4. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
5. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987 – 207 с.
6. История быстрого чтения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yugzone.ru/psy/fr-history.htm>. – Дата доступа: 02.08.2024.



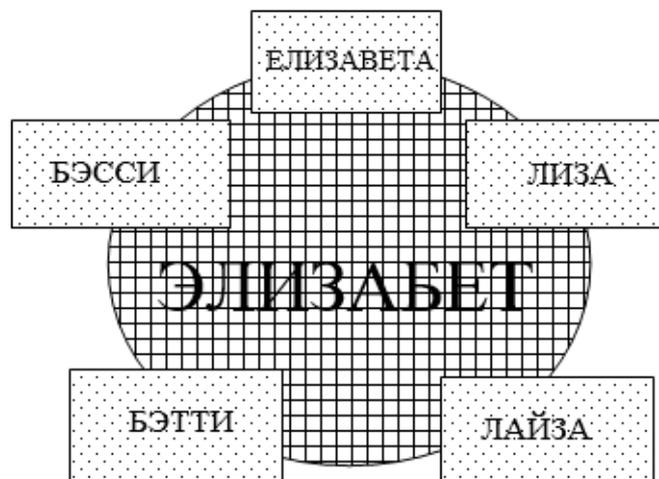


Рисунок 2 – Вариантные антропонимы

Очевидно, что взаимоотношения антропонимов, относящихся к одному и тому же антропонимическому ряду, выходят за рамки так называемого «внутрисловного тождества». Результаты проведённого нами ассоциативного эксперимента в группе лиц в возрасте от 17 до 77 лет показали, что русскоговорящие информанты воспринимают некоторые англоязычные имена по-разному, реагирую на них, как на разные слова. В качестве примера приведём результаты эксперимента с англоязычными именами Роберт и Боб, являющимися вариантами одного и того же имени. Так, на стимул Роберт возникают реакции, которые можно объединить в единую группу с общим названием «иностранец» (62,5 % от общего количества реакций); на стимул Боб были получены реакции, связанные со словом «смешной» (50,8 % реакций). Ведущий ассоциативный признак антропонима Роберт – «герой» (36,5 % реакций), а Боб – «комедиант» (52,5 % реакций).

Важно отметить тот факт, что в своих психолингвистических исследованиях мы рассматриваем два плана содержания имени: **очевидный** (обвиосный) и **скрытый** (нонобвиосный). Основываясь на реакциях 435 русскоговорящих информантов, итоговая когнитивная модель англоязычного имени Роберт может быть нами представлена следующим образом (рисунок 3).

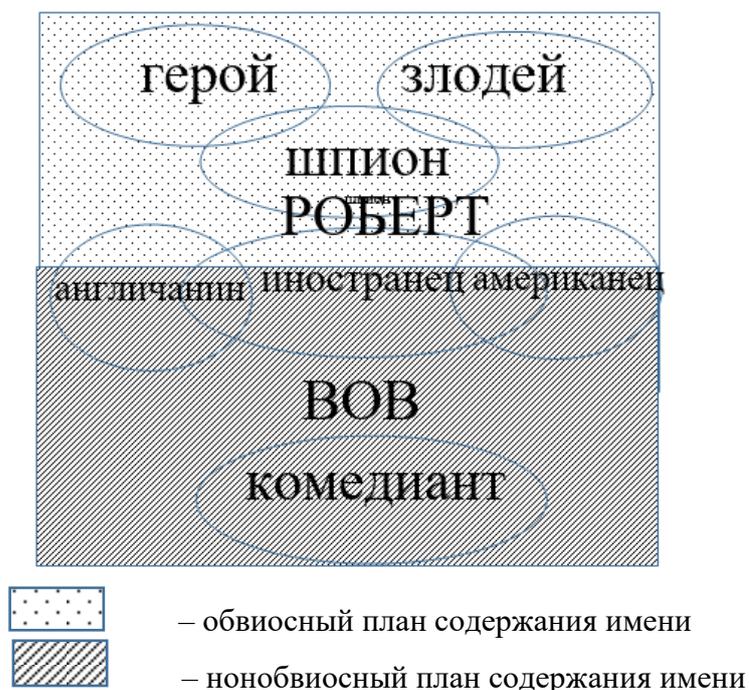


Рисунок 3 – Итоговая когнитивная модель имени Роберт

Референтный смысл антропонима формируется в процессе номинации конкретного человека, представляя собой ситуативно значимую информацию о носителе данного имени. Способность антропонимов приобретать в тексте смысловые приращения служит основанием для формирования окказиональных синонимических связей [4, с. 54].

Антропонимы вступают в разнообразные семантические отношения на языковом и речевом уровнях, что, несомненно, говорит о наличии у имён собственных полноценной семантики. Ввиду того, что данная семантика чрезвычайно своеобразна, необходимо, чтобы описание антропонимических системных связей наиболее полно отражало закономерности лингвистической реальности, что невозможно без выбора определённой терминологической «системы координат» [5, с. 7], т. к. в научных работах как отечественных, так и зарубежных лингвистов дефиниции одних и тех же терминов часто имеют существенные отличия.

Таким образом при характеристике парадигматических отношений антропонимов термин «форма имени» имеет прочную традицию употребления [6, с. 17]. Именно наличием коннотативного компонента можно объяснить тот факт, что официальные антропонимы и их производные многие лингвисты не рассматривают как формы одного слова, так как они употребляются в различных речевых ситуациях, несут неодинаковое эмоциональное содержание, отличаются стилистическим звучанием, т. е. дифференцируются не только по материальным, но и по внутренним характеристикам.

### Список использованной литературы

1. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1981. – 198 с.
2. Турилова, М. В. Генетическая и мотивационная характеристика лексико-семантического поля «безумие» в русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. В. Турилова. – М., 2010. – 209 л.
3. Урбанович, Г. И. Генетическая характеристика лексико-семантического поля «судьба, счастье, удача» в русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Г. И. Урбанович. – М., 2007. – 223 л.
4. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – М.: Изд - во МГУ, 1999. – 152 с.
5. Леонтович, О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 209 с.
6. Мгеладзе, Д. С. От собственных имён к нарицательным / Д. С. Мгеладзе, Н. П. Колесников. – Тбилиси, 1970. – 194 с.

УДК 372.881.161.1:378

**Н. Н. Щеглова**

*(Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола)*

### **К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ТРУДНОСТЕЙ С АДАПТАЦИЕЙ К ЖИЗНИ В РОССИИ**

*Данная статья посвящена исследованию проблемы адаптации иностранных студентов, приезжающих на учебу в российские вузы. В исследовании рассматриваются наиболее значимые для иностранных граждан вопросы удовлетворенности условиями проживания и обучения в иноязычной среде. Социально-культурная и языковая адаптация необходимы для любого иностранца. Особое внимание уделяется таким трудным аспектам, как важность изучения русского языка для жизни в стране и возможность самостоятельно материально обеспечивать себя в этот период.*

В настоящее время в нашу страну приезжает большое количество иностранных молодых людей для обучения в отечественных вузах. Задача администрации и преподавателей заключается в том, чтобы обеспечить им стабильно высокий уровень комфортности и удовлетворенности условиями проживания. Приехав в Россию, иностранные граждане должны научиться здесь жить. Каждый человек испытывает стресс и культурный шок, попав в иноязычный мир. Даже если нет материальных и жилищных проблем, остаются религиозные, культурные и языковые трудности. Особое место в этом ряду занимает ностальгия, тоска по дому и семье. Все переживают сложности по-разному, иногда очень болезненно.

Данное исследование посвящено актуальным вопросам адаптации иностранных студентов, приезжающих в Россию для учебы. Цель работы – систематизация накопленного материала по этой проблеме и выработка алгоритма действий преподавателя РКИ для облегчения иностранцам процесса проживания и обучения в нашей стране.

Рассмотрим термин «адаптация» в методическом контексте. Адаптация – это приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям. Адаптация подразделяется на сенсорную и социальную. Нас интересует социальная адаптация, которая трактуется как «процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды» [1, с. 10]. В психологическом плане социальная адаптация проявляется в сближении целей и ценностных ориентаций группы и входящего в него индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы [1, с. 286]. В целом, социальная адаптация предполагает успешность вхождения нового члена социального коллектива в трудовые, учебные, досуговые и коммуникативные отношения. Для иностранных граждан актуальными сторонами языкового обучения являются речевое поведение, речевой этикет и невербальные средства общения.

Когда говорят об адаптации иностранных студентов, чаще всего речь идет о социокультурной адаптации, поскольку это и есть приспособление к нормам поведения, условиям жизни и культурным традициям другого общества. Но социокультурная адаптация – это только одна часть тех различий и трудностей, которые приходится преодолевать иностранцам, начинающим жить в России. Не меньшую роль играют бытовая и социальная (с окружающими людьми) адаптации [2, с. 136].

*Типы социальной адаптации определяются структурой потребностей и мотивов индивида* [3, с. 197]. Практически это означает, что каждый иностранец приезжает в университет другой страны, имея:

- а) свой багаж академических знаний;
- б) индивидуальные способности к обучению, в том числе и языковые;
- в) личное желание и мотивацию к получению образования;
- г) стремление влиться в студенческий коллектив и надежды на безопасное и бесконфликтное проживание в выбранной им стране [4, с. 87].

Нами было проведено исследование, касающееся жизни иностранных студентов, которые обучаются на подготовительном отделении университета и изучают русский язык. Большинство респондентов представляли Азию (Индия, Шри-Ланка) и Африку (Камерун, Мали, Судан, Египет). В период опроса эти студенты жили в нашей стране от 3 месяцев (8,3 %) до 5–10 месяцев (30,3 %) и 1 год (41,7 %). Примерно по 8 % – от 1,5 до 5 лет.

На вопрос «Сколько времени вам нужно для того, чтобы привыкнуть жить в России?» примерно 59 % назвали период от 3 до 6 месяцев, 16 % студентов – от года до двух лет и 25 % написали, что им потребуется 4 года для полной адаптации в России. Это означает расхождение в понимании данного вопроса как минимум по двум направлениям. Для одних молодых людей привыкание, то есть адаптация – это физическое приспособление к новым условиям жизни. Оно включает в себя климат, место жительства, условия обучения и быта. Для некоторых студентов самостоятельная жизнь без семьи не представляет трудностей, если они умеют готовить и обслуживать себя без родителей. В этом случае социальная

адаптация происходит довольно быстро. Если же бытовые трудности мешают учебному процессу, отнимают много времени и нервов, то в совокупности с ностальгией они могут стать тем фактором, который подталкивает иностранцев вернуться на родину, в привычное окружение.

С другой стороны, некоторые студенты с самого начала своего приезда в Россию оценивают новый жизненный этап сразу в долгосрочной перспективе. Это более целеустремленные, зрелые люди. Они планируют получить образование и понимают, что 5–6 лет придется жить и учиться в чужой среде. Именно такие студенты написали, что для полной адаптации им потребуется 4 года. За это время можно выучить язык, хорошо узнать особенности и перспективы получения образования и работы. Возможно, даже найти будущую жену и создать семью. То есть, существенная разница в ответах на этот вопрос вполне объяснима.

Безусловно, все 100 % сообщили о намерении учиться в России. При этом только 8,3 % опрошенных захотели работать в период обучения. Хотя фактически более половины студентов вынуждены работать, чтобы содержать себя и платить за обучение. Особенно это касается студентов из бедных стран, например, из Шри-Ланки. Можно объяснить такое расхождение опасениями студентов, их нежеланием афишировать свою занятость, поскольку они работают нелегально.

Поразительными для нас стали ответы на вопросы «Хотите ли Вы работать в России после обучения?» и «Хотите ли Вы остаться жить в России после обучения?». 100 % студентов ответили на оба эти вопроса положительно. Это косвенно доказывает привлекательность нашей страны для жизни и работы иностранцев. Действительно, каждый год увеличивается количество иностранных специалистов в нашем регионе. По сравнению с жизнью на родине, где далеко не каждый имеет возможность заработать, в России всегда есть работа (при желании и соблюдении требований легализации пребывания в стране). Но поскольку большинство респондентов еще недолго здесь живут, их ответы могут измениться со временем.

Внушает оптимизм и ответ на вопрос «Изменилось ли Ваше отношение к России после приезда сюда?». Четверть опрошенных сказали, что не изменилось, а 75 % сообщили, что оно стало лучше. На наш взгляд, это очень важная информация. Она означает, что окружение не относится к иностранным гражданам негативно, а вуз создает им условия для нормальной жизни и учебы. Конечно, большая заслуга в поддержке иностранцев принадлежит преподавателям русского языка. Они с первых дней курируют группу, подсказывают, помогают и поддерживают морально. Успешное преодоление культурного шока – всецело их заслуга. Учитывая анонимность опроса, можно только порадоваться добрым взаимоотношениям в студенческой среде.

Конечно, в обществе не все толерантно и доброжелательно относятся к приезжим. Если в университете и общежитии студент чувствует себя в безопасности, то на улице возможны непредсказуемые ситуации. Хотя надо отметить, что африканские студенты с большим опасением выходят на улицу в темное время суток. Но это не российские реалии, а скорее, их печальный опыт жизни в своих странах, где много криминала.

На вопрос «Какие трудности есть у иностранного студента в России?» 75 % назвали русский язык. Он считается сложным, его трудно выучить и общаться. Это создает барьеры при взаимодействии с людьми. Ответ *«иностранцы сталкиваются с неготовностью некоторых людей к обмену с теми, кто плохо понимает язык»* означает, что иностранцы встречались с негативной реакцией в свой адрес из-за того, что они не могут что-то понять или объяснить по-русски. К счастью, это только «некоторые люди». Будем надеяться, что такие ситуации возникают не очень часто.

16 % респондентов заявили о трудностях с поиском работы – *«трудно найти работу на неполный рабочий день без уборки и мытья посуды»* – неквалифицированный труд очень часто бывает физически тяжелым, смены длинные, надо выбирать между учебой и работой.

*«Зимой мы легко заболеваем», «холодный климат», «экстремальные погодные условия»,* – такие комментарии дали 23 % студентов. Это вполне понятные претензии, они объективны.

*«Товар очень дорогой, и нам приходится работать, я не могу жить в квартире из-за высоких цен»* – в этом ответе содержится несколько проблем. Действительно, если молодой

человек приезжает из бедной страны, родители не могут его материально обеспечивать по причине высокого курса валюты. И даже если этот студент находит работу, то она должна быть или с частичной занятостью, или нерегулярной. Иначе у него нет времени на учебу. Но такая неквалифицированная работа не дает дохода, необходимого для того, чтобы: а) оплатить обучение; б) оплатить проживание в общежитии; в) иметь деньги на питание, одежду, бытовые нужды. А если студент решит арендовать квартиру, ему нужно еще больше денег. То есть, в сегодняшней экономической ситуации, особенно не в столичных или крупных городах, иностранному студенту очень проблематично найти источник дохода, который бы покрывал его траты на жизнь и учебу. И такая ситуация является причиной большого оттока иностранцев в первый год обучения. Следовательно, нужна поддержка как минимум на уровне университета в плане возможности временного трудоустройства иностранных граждан на период их обучения.

Некоторые из респондентов указали на дискомфорт в связи со своим цветом кожи. Слово «расизм» встретилось только в одной анкете. Чаще студенты писали “*skin difference*”. В общем, люди с другим цветом кожи не испытывают каких-либо притеснений. Возможно, они нравятся не всем, но открытого негатива, думается, нет.

Еще одна жалоба – «*бюрократические процедуры могут отнимать много времени и разочаровывать*» – имеет отношение к процедурам, которые проходят иностранные граждане по приезду в Россию. Несмотря на сложности и иногда несогласованности в работе миграционных служб, постановка иностранцев на учет необходима. По нашему опыту, студенты имеют возможность совмещать регистрацию и учебу без ущерба для последней. В принципе, у вновь прибывших в страну много свободного времени, особенно в первые месяцы. Поэтому данная проблема не является острой или сложной.

В целом, социальные проблемы, о которых пишут иностранцы, при правильной организации труда и отдыха и серьезном подходе к обучению и жизни в России, не являются непреодолимыми.

Таким образом, проанализировав ответы иностранных студентов, живущих и обучающихся в нашей стране, можно сделать вывод о том, что условия учебы и жизни в России довольно благоприятные и подходят для большинства иностранцев. Если приезжающие молодые люди обладают необходимой академической подготовкой для поступления в вуз, рационально используют свое время на учебу, работу и отдых, имеют стойкое стремление получить образование по выбранной специальности и готовятся к вступительным экзаменам по профильным предметам, то у них есть хорошие возможности для обучения у нас. Особую трудность представляет освоение русского языка на подготовительном отделении вуза. За первый год иностранец должен освоить язык в объеме не менее уровня А2+, чтобы к началу обучения (1 курс вуза) достичь уровня В1, необходимого для понимания учебного материала [5, с. 211]. Поэтому только те студенты, которые осознают острую необходимость учить русский язык как базу для жизни и успешной учебы в нашей стране, понимают, насколько трудным является процесс не столько социокультурной, сколько языковой адаптации для социализации в России. Основная роль в процессе позиционирования страны, ее привлекательности для иностранцев и облегчения процесса адаптации отводится именно учителям русского языка как иностранного. Они отвечают за возможность гражданам других стран учиться в отечественных вузах и повышать престиж нашего образования в мире.

### Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Пирогова, Г. Г. Трудности социокультурной адаптации иностранных студентов в российских университетах / Г. Г. Пирогова // Проблемы и перспективы преподавания языков и специальных дисциплин в иностранной аудитории. Сб. межд. науч.-практ. конф., Москва, 12 апр. 2023 г. / Рос. гос. соц. ун-т ; изд. «Сфера». – Москва, 2024. – С. 134–139.

3. Жерлицына, О. А. Особенности обучения иностранных студентов в российском университете: проблемы и трудности / О. А. Жерлицына, Ю. В. Лебедева, Е. В. Сафина // Наука. Искусство. Культура. – 2022. – № 1 (33). – С. 193–198.

4. Маджаева, С. И. Трудности обучения иностранных студентов на начальном этапе социализации и пути их преодоления / С. И. Маджаева, З. Р. Гречухина // Повышение глобальной конкурентоспособности российского образования: международное научное и образовательное сотрудничество: сб. ст. рег. науч.-практ. конф., Астрахань, 23 сент. 2021 г. / Науч. ред.: О. А. Зобнина, А. В. Петраев [и др.]. – Астрахань, 2021. – С. 86–92.

5. Щеглова, Н. Н. Проблемы государственной сертификации иностранных граждан как средство успешного обучения в российских вузах / Н. Н. Щеглова // Современные проблемы технического образования : материалы XXII Всерос. науч.-метод. конф., посвященной 90-летию со дня образования ПЛТИ-МПИ-МарГТУ-ПГТУ, Йошкар-Ола, 18–19 марта 2022 г. / Поволж. гос. тех. ун-т ; редкол.: С. Г. Кудрявцев [и др.]. – Йошкар-Ола, 2022. – С. 211–214.

УДК 1751.81.811.111-26

*Y. M. Bulash*

*(Belarusian State University of Economics, Minsk)*

#### **PREPARATION OF UNIVERSITY STUDENTS FOR THE END-OF-TERM EXAMINATION: SPEECH PRACTICE PART**

*The article provides a detailed classification and description of the students' answers at the speaking part of the university examination, outlining the strengths and weaknesses, which are analysed against the carefully explained examination criteria with a view to discovering how effective the in-classroom preparation for the examination is. The article proposes some recommendations for the improvement of the lesson procedures so that the students should demonstrate their knowledge and skills to the full.*

*Ю. М. Булаш*

*(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ЭКЗАМЕНУ ПО АСПЕКТУ «УСТНАЯ ПРАКТИКА»**

*В статье представлены подробная классификация и описание ответов студентов во время выполнения экзаменационного задания по аспекту «Устная практика». Очерчены сильные и слабые стороны ответов, которые далее были проанализированы в соответствии с экзаменационными критериями с целью выяснения качества аудиторной подготовки к экзамену. Статья предлагает рекомендации по улучшению подготовки студентов к экзамену.*

The aim of the present study is to review the ways of in-classroom preparation of the Faculty of International Business Communications 1<sup>st</sup>-year students for the end-of-term examination regarding the speech practice part and to develop recommendations for further improvement of the preparation process.

In order to reach the aim, several procedures were put in place. Firstly, it was necessary to analyse the students' answers at the examination as far as the speech practice part was concerned. The examiner kept an accurate and detailed account of each student's answer by taking the minutes at the examination. Secondly, widely accepted speaking examination criteria were thoroughly studied to compare the university speech practice examination criteria with the universal ones and, where relevant, to align the former with the latter. Thirdly, the students' answers were examined

against the approved criteria in order to single out what strengths and weaknesses the students have regarding the speech practice part of the examination and to work out recommendations for the betterment of the in-classroom preparation for the examination.

The speech practice part of the examination contains a situation with a communicative goal, which the student is to reach by means of producing a two-minute monologue. The time allocated for preparation is 30 seconds, during which time the student thinks about what they are going to say in order to reach the stipulated communicative goal, in what order they should produce the facts, and what language they should use. A typical example of a situation would be the following: "You have decided to start being financially self-sufficient and independent of your parents. Plan your course of actions regarding your finances."

We took the minutes of the answers of 51 students during their examination. The analysis of the answers in the speech practice part was carried out in terms of what was up to standard and what things need to be improved.

First, let us consider the aspects that the exam takers completed up to standard.

As far as the monologue organisation is concerned, we noticed that a lot of the students know how to use linkers in order to organise their monologues; however, the linkers used by the students were rather simple, not corresponding to the CEFR level of the examination. Moreover, some of the students used only one linker, usually to show the starting point of their speech or to express addition. The most commonly used linkers were *to begin with*, *first and foremost*, *first(ly)*, *second(ly)*, *third(ly)*, *also*, *but*, *in conclusion*. In some cases, there were no linkers used, in others, linkers were used to formally comply with the examination requirements, rather than structure one's monologue. In addition, only a few students demonstrated the ability to include a relevant thesis statement in their monologues. Yet quite a number of the exam takers managed to construct solid concluding sentences. Some of the students supplied their supporting sentences with examples and justifications, which made their monologues well rounded and clear.

Regarding grammar, it is worth mentioning that in general the students chose correct tense forms to describe actions, states, and processes, although a lot of the students did it inaccurately, i.e. one of the typical accuracy mistakes was omission of the Present Simple 3rd person singular ending. Some of the exam takers demonstrated a solid knowledge of basic phrases with the infinitive, such as *I would recommend them to do*, *I would like to do*.

As for vocabulary, it should be noted that generally, the students' lexical range corresponds to the B1 Plus level, with some of the students' lexical resource is a little richer than that. On average, the exam takers tried to use the target vocabulary from their speech practice lessons, but this usage cannot be called varied or sophisticated.

Talking about phonetics, the majority of the students' sounds can be called approximate to the British English standard, but they will still have to do considerable work in this regard, as well as concerning their intonation.

Second, let us delve into the typical aspects in the students' examination answers that should be improved.

The grammar points to work on are the following:

- the indefinite article in the first-mention function, before a phrase containing a descriptive attribute;
- the definite article with ordinal numerals (e. g. - *first thing*); absence of article in set expressions (e. g. *from **the** scratch*);
- prepositions in free phrases (e. g. *a little bit - cash, to give money - people, charities or animal shelters, to invest - a company, to be fed up **by** something, to say - a child, to buy souvenirs **to** parents*);
- omission of the Present Simple 3rd person singular ending (e.g. *he need, no-one know*);
- omission of the verb 'to be' in phrases with adjectives and nouns (e. g. *I - totally sure*);
- wrong conjugation of the verb 'to be' (e. g. *there **is** no drinks, meat **are** ...*);
- redundant 'to be', sometimes instead of the auxiliary 'do / does' or correct notional verb (e. g. *It's not require ... , It's **balanced** our overall health*);
- wrong word order (e. g. ***communicative issues can be there**, he can tell me **about his country something interesting**, add to your diet **vegetables***);

- usage of introductory ‘it’ instead of existential ‘there’ (e. g. *it will be problems, it may be some problems*);
- mistakes in degrees of comparison (e. g. *more closer*);
- mistakes in the usage of infinitives and gerunds (e. g. *need to gave, to became, it can costs, should trying, can walking / thinking, wouldn’t visiting; I’d recommend to do, I suggest to do*);
- mistakes in the usage of Conditionals (e. g. *If I would have a chance*);
- mistakes in the usage of countable and uncountable nouns (e. g. *important advices, money – they, to do some sightseeings*);
- double negation (e. g. *nothing can’t be changed*);
- usage of the wrong part of speech (e. g. *a safety itinerary, to strong your health, to tight one’s belt*).

The vocabulary points for improvement lie in the following domains:

- usage of very basic words not corresponding to the B2 level (e. g. *good, bad*);
- wrong collocations (e. g. *It costs much more expensive, bring a credit card (instead of ‘carry a credit card’), I’d like to sightseeing, very crucial; I rather to say*);
- wrong prepositions and postpositions in set expressions and phrasal verbs (e. g. *to put – more weight, to come across with something, to cut back - pocket money, to go – holiday*);
- wrong words (e. g. *to connect with somebody, an alone person, this is an appropriate variant, you should talk him, to go some sightseeing, to do an apple pie*);
- no knowledge of target vocabulary items meanings (e.g. *bakery, oven*).

The most frequent phonetics weak points are the interdental voiced and voiceless sounds both in commonly used everyday words (e. g. *the, another, others, together, with, thank, something, nothing, everything, thousand, think*) and in the target language (e.g. *sunbathing, health, growth, therapist*). In addition, other target vocabulary items are mispronounced (e. g. *psychology, unpleasant, vegetarianism, anaemia, sauce, heart, protein, pros, visit, region, Mediterranean, to advise, process, flour, pepper, gourmet, succulent, walk, itinerary, recently, mixture, miser*) as well as there are mistakes in word stress (e. g. *hotel, hazardous, cafe, unique, bankrupt, candid*).

In the organisation of ideas category the most obvious mistakes are some of the students’ inability to provide well-developed supporting sentences containing examples, justifications, etc., to demonstrate a rich range of advanced linking devices, to avoid repetition of words, phrases, and linking devices in adjacent utterances, to solve the communicative goal and to meet the time limit.

Sources describing English language speaking examinations classify the speaking part assessment criteria into grammar and vocabulary, discourse management, pronunciation, interactive communication [1, p. 128–129; 2, p. 1]; grammatical resource, lexical resource, discourse management, pronunciation, interactive communication, global achievement [3, p. 1].

The university speech practice examiners have a similar set of criteria against which they evaluate students’ answers: grammar, vocabulary, discourse management, pronunciation and intonation, achievement of the communicative goal, and time management.

The evaluation of grammar and vocabulary is two-fold. The first, and the more important factor, is students’ ability to demonstrate that they can use the so-called ‘active’ or ‘target’ grammar and vocabulary with accuracy and relative ease. The second factor is students’ general grammar and lexical resource. It comes second in priority, because the university end-of-term examination is first and foremost aimed at checking whether students have coped with the syllabus successfully. Even so, the second factor has some relevance in the process of assessment.

The discourse management criterion is in complete alignment with the criterion described by S. Thornbury in the book ‘How to teach speaking’: students are able ‘to express ideas and opinions in coherent, connected speech, ... to maintain a coherent flow of language with an appropriate range of linguistic resources over several utterances’ [1, p. 127–128] and with the criterion stipulated in the file ‘Assessing Speaking Performance – Level B2’, which, among other things, focuses on students’ ability to produce expanded monologues ‘with very little hesitation’, to use ‘a range of cohesive devices and discourse markers’, to make ‘relevant contributions’ and to demonstrate ‘a clear organisation of ideas’ [2, p. 2].

The pronunciation and intonation criterion for the assessment of the speech practice part is not very strict due to the fact that the end-of-term examination takes place at the end of the first year of studies, and the discipline ‘Practical Phonetics’ is rather novel for the students. It means that although they have acquired a lot of new information and have done quite a lot of sound practice, they still have not mastered the English sound system, especially in conditions of practically unprepared connected speech. When it comes to intonation, it is preferable that students should demonstrate the correct usage of the Falling and Rising Nuclear Tones in different types of utterances.

The achievement of the communicative goal is a significant criterion at the speaking part of the examination, on account of the nature of the examination task itself: it contains a communicative goal that needs to be achieved. The students are future specialists in the field of international communications, therefore, they must learn how to be successful communicators; so if the task tells them to describe something, they should describe, if it tells them to persuade, they should be able to do so, etc.

Moreover, the communicative goal cannot be achieved if the student’s monologue is irrelevant to the given topic, if the student ‘strays’ from the topic, and if the student does not meet the time limit. Here the time management criterion comes into play: the students’ ability to organise their monologue within the allocated time, using relevant ideas and the target language.

Having studied the students’ answers and the speaking part examination criteria, let us move on to the recommendations for the in-classroom preparation part of the article. It is obvious that the teachers do a considerable amount of work in order for the students to reach heights during the first year. The following description contains our humble recommendations for the betterment of the preparation process.

During the grammar lessons, it would be advisable to include more controlled and freer practice exercises on the basic tense forms with immediate and delayed correction. Time permitting, some exercises on noticing commonly used expressions with the verbals and later using them in controlled and freer practice should be introduced. The focus here is not only on accuracy, but also on fluency at using the grammar items in meaningful contexts.

During the speech practice lessons, more dedicated work on the target vocabulary (words, collocations, phrasal verbs) would be advisable. It should include the noticing stage, the stages of presenting and analysing the vocabulary followed by controlled practice exercises and free practice tasks, where a teacher should choose wisely which ways of correcting mistakes would be appropriate. In addition, at the end of studying each unit, there should be a pair work task simulating the examination speaking part task. In pairs (one student is a teacher, the other is a student) students, taking turns, talk on a given situation. The student acting as a student is given half a minute to prepare (think of what they are going to say, how they would structure their speech, and what language they are going to use) and then speaks for 2 minutes. The student acting as a teacher times the other student’s preparation and speaking times and keeps a record of all the target vocabulary and linking devices the student has used. After the activity, the students who acted as teachers send their feedback to the group chat. This way, the students learn to produce effective answers, become aware of the necessity to learn the vocabulary, and get acclimated to the examination conditions.

The academic writing lessons should allocate more time for teaching how to write an effective paragraph by first presenting a sample paragraph and showing that each sentence has a definite role and then by giving students more practice at writing their own paragraphs and providing detailed feedback.

## References

1. Thornbury, S. How to teach speaking / S. Thornbury. – UK : Pearson, 2005. – 160 p.
2. Assessing Speaking Performance – Level B 2. Cambridge English Qualifications [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf>. – Date of access: 08.07.2024.

3. Cambridge English: Advanced Speaking. How is my speaking assessed? [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.cambridgeenglish.org/images/26841-cae-how-speaking-is-assessed.pdf>. – Date of access: 08.07.2024.

УДК 372.881.1

*O. A. Chebotareva, E. V. Umarova, M. V. Morozova*  
(National Research University “MPEI”, Moscow)

### **THE ROLE OF CONVERSATIONAL CLUBS IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*The aim of the article is to consider different aspects of conversational clubs, their advantages for developing linguistic and communicative skills. Besides, the most effective methodology is considered along with the useful application of philosophers', psychologists' and linguists' ideas. The main hypotheses are that firstly, conversational clubs are best suited for the modern most effective approaches like the communicative and the lexical ones. Secondly, conversational clubs must apply clear, coherent and firm rules, where the students are aware of what is expected of them and what they should not do by practicing emotional intelligence. The conclusions about the conversational clubs being effective and useful have been drawn.*

*O. A. Чеботарева, Е. В. Умарова, М. В. Морозова*  
(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

### **РОЛЬ РАЗГОВОРНЫХ КЛУБОВ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Цель данной статьи состоит в рассмотрении различных аспектов разговорных клубов и их роли в формировании лингвистических и коммуникативных компетенций. Рассматриваются наиболее эффективные методики ведения занятий в подобных клубах и соответствие их стратегий некоторым современным течениям в философии и психологии. Приводится аргументация того, что методология разговорных клубов лучше всего соответствует наиболее эффективным методикам с применением коммуникативного и лексического подходов. Подчеркивается важность развития эмоционального интеллекта у участников и соблюдения правил разговорного клуба. Сделаны выводы об эффективности и полезности разговорных клубов.*

It is becoming increasingly widespread to organize Speaking Clubs. Many people, especially students come to these clubs. One can be forgiven for believing they were not taken seriously about thirty years ago. The method of teaching a language was essentially different. Speaking Clubs were rather looked down on as not serious in the past which is still happening. It has always been regarded as something extra, not the main English language course. A considerable drawback to the speaking clubs is that there is no exam at the end of a course and they do not normally give a certificate.

Nowadays the attention to speaking and conversation has somewhat grown. We can see the justification of this fact in how the scale of conversation clubs has mushroomed in Moscow in the past 20 years. No one knows the exact number of the speaking clubs existing in Moscow, there must be no less than a thousand. In Moscow there is a club practically in every library, school or educational institution. How can the rising popularity of conversational clubs be explained? One of the factors explaining it is a kind of a reassessment of speaking, which definitely became more significant which is indicated by the fact that speaking became a part of the Unitary State exam. Apart from that, speaking skills are not unconnected to other skills like writing an essay, debating and finding advantages and disadvantages.

Therefore, it looks as if it is high time we started considering speaking clubs as something that has a definite aim and not chaotic.

### **Definition of a conversational club. Its aims and benefits**

By conversational club we mean a group of students who gather on a weekly basis to practice their communication skills in English so as to improve them. There is a particular format for the conversational club. The aim of the Conversational club was teaching a foreign language, namely English. That is why the main emphasis in it is laid on speaking, communication and debating rather than formal language aspects like grammar and reading and pronunciation. We must assume that grammar is not as important for communication as such aspects as fluency and listening comprehension.

As for the benefits that we get in a conversational club, students feel relaxed, because they can speak in an informal, relaxed environment. Besides, learning English, they can exchange their ideas, which gives them positive emotions and additional motivation.

As it has already been mentioned, the main goal of conversation is communication. A number of specialists tried to define this term from linguistic, as well as philosophical points of view.

### **Methodology**

The methodology is based on the rules which teachers are using that can be inspired by the British philosopher Paul Grice [1]. He laid the basis for pragmatics in linguistics and created the theory of communicative implicature and the cooperative (or conversational) principle. Grice paid attention to the fact that what a speaker means differs from what the sentence used by the speaker means [2]. We can define conversational implicature as something that can be inferred from the fact that a speaker uses a particular kind of utterance on a particular occasion. Grice provided some fundamental principles for cooperation during a conversation. The first rule is that: 1) one must be as informative as required; 2) one should not try to be more informative than required; 3) one should not state what he knows to be false; 4) one must not state what he or she cannot back by adequate evidence; 5) one must be relevant; 6) one must not be obscure; 7) one must not be ambiguous; 8) one must try not to be prolix; 9) one must try not to be messy, but observe some order. Such principles can explain many aspects of communication [1, p. 45]. And we can see that a lot of aspects are important for communication which are not just grammar and vocabulary. All sorts of facts like the tone of voice or non-verbal communication.

We should state that it is of pivotal importance to lay out rules for conversational clubs. Students must respect each other and listen to each other. The basic rules for this are inspired by Daniel Goleman "Emotional Intelligence. Without emotional intelligence one cannot make a pleasant conversation. For example, you have to listen to the student attentively. One must not monopolize conversation and overtalk. As Paul Grice says: "Be relevant and speak to the topic. Daniel Goleman says we should not be self- focused, but open to empathy [3, p. 285]. In addition, people need a role-model, that is why we should not undermine the role of a teacher. Students do not have to agree with the teacher, but they need an authority. We as teachers must also control our emotions. The art of listening is very important.

### **What is communication**

The philosopher Jürgen Habermas is one of the leading social theorists and philosophers of the post-Second World War period in Germany, Europe, and the US. Habermas defined the principles of communicative action as something to do with agreement on the basis of validity claims communication and discourse are necessary to social reproduction. Validity claims, and the rules of discourse that govern the practice of argumentation, are what Habermas calls "pragmatic preconditions" of communication [4, p.78]. One of Habermas's ideas of communication consist in the fact that the understanding and telos of a language is a matter of genuine, unforced consensus, and that such consensus is only possible if discussion is entirely open and unconstrained. Hence with every communicative act we necessarily presuppose, even if counterfactually, that we are in an ideal speech situation of open and uninhibited dialogue.

Validity is actually the truth and consistency, logic of a phrase, but it also includes grammar and the choice of words, everything that makes a phrase valid and true to life. Another definition is

that communicative action is an action in which participants pursue illocutionary aims “without reservation” also when they pursue “perlocutionary goals” via “illocutionary goals already achieved” [5; 6].

Nowadays the most popular approach is considered to be the communicative approach and the lexical one. Let us regard some of the approaches to learning a language.

### **Different approaches to learning a language and the place of a lexical approach**

There are plenty of methods of language learning, some of which are rather productive. The most popular approach that used to be mostly applied in the past is ‘Grammar-Translation approach’.

This method is based on translation to and from the target language. The foundation of this method consists in memorizing of grammar rules and vocabulary lists. There is little or no focus on speaking and listening. It used to be very popular in the past. It could be productive but if the learner makes an additional effort to practice the vocabulary and grammar in communication [7].

The approaches that were popular in the past were limited to vocabulary, grammar and other formal aspects.

A principally different way of language learning is the Direct method. It is also based on the communicative principle. In the Direct method ESL, all teaching occurs in the target language, encouraging the learner to think in that language. The learner does not practice translation or use their native language in the classroom. Practitioners of this method believe that learners should experience a second language without any interference from their native tongue [7].

This method improves understanding, fluency, reading, and listening skills in our students. Standard techniques are question and answer, conversation, reading aloud, writing, and student self-correction for this language learning method [7].

There is also the Audio-Lingual method, which encourages students to develop habits that support language learning. Students learn primarily through pattern drills, particularly dialogues, which the teacher uses to help students practice and memorize the language. These dialogues follow standard configurations of communication. This way is rather productive [7].

Anyway, the most productive approaches can be traced back to the Lexical approach by Michael Lewis. The followers of this method encourage avoiding translation into the native language and use a lot of listening and communication in the target language [8, p. 121].

The main idea of this approach is that the primary purpose of a language is the creation and exchange of meaning [8, p. 86]. Therefore, the main emphasis is laid not on accuracy, but on fluency [8, p. 31]. The important factor is student’s autonomy, so the student chooses the strategy and decides on the pace of studying. The bigger weight is given to self-study and the role of a teacher is not of an instructor, but rather a facilitator who can streamline the process of learning. However, the limitation of this approach carried to an extreme can lead to the negation of the role of the teacher leading to less coherence in the class. Students require the authority and guidance of the teacher. Otherwise, they become confused and disorientated.

We want to claim that Speaking clubs could be highly efficient particularly for the Lexical approach to learning a language.

In the past schools and universities did not put enough attention to practical issues in teaching like discussing in a foreign language or communicative skills. Therefore, the advantages of the conversational clubs in this aspect are clear. The aim of a conversational club is to give the students an opportunity to communicate in a foreign language. We should not forget group psychology and divide students into groups to maximize conversation in pairs. In this respect, dividing groups into even numbers is much more effective than dividing groups into odd numbers. The sociologist Georg Simmel stated that there is a profound difference between a dyad and a triad [9, p. 137–139, 145–147]. In an even number, communication is easier. In contrast, in a triad the pair can go against the third one. They monopolize the conversation. However, in an even number the group can split into pairs. As the proverb goes: “Two’s a company. Three is a crowd. In our Two and for is a plus in conversation, while three or five is a minus.”

Speaking clubs are becoming more and more effective in the process of learning a language due to which fact their popularity is rising. The reasons for that are that these clubs offer a more

relaxed environment, which is the best to learn and practice speaking skills. Speaking skills are given more and more attention, which can be illustrated by the fact that the Speaking part is always, included in all kinds of exams, for example the State Unitary Exam. Another bonus is that they often have native speakers that they invite. It's a unique opportunity for a cultural exchange. Not only do the students' communication skills improve, their confidence in speaking is boosted. Now that they usually do not have any exams, the accent is really on fluency, not accuracy, which corresponds to Lewis' theory of Lexical aspect. Besides, one can express their views on interesting topics and establish relationships with other people, which promotes inter-cultural exchange. It is an effective way to make lessons more interesting. The effectiveness of conversational clubs is improved by a subtle combination of clear and well-formulated rules, the practice of emotional intelligence and the practical application of the ideas of Paul Grice, Daniel Goleman, Michael Lewis and Jürgen Habermas.

However, it is important not to overestimate Speaking clubs. In the end the students must take and pass their exams in listening, reading, writing and speaking skills. Therefore, a conversational club is not a panacea. We can well argue that conversational skills might be limited when it comes to taking an exam.

### References

1. Grice, P. H. Logic and Conversation / P. H. Grice // Syntax and Semantics. Speech and Acts. – 1975. – Vol. 3. – P. 41–58.
2. Fedorova, Y. Grice's Theory of Implicature in the Philosophy of the Cosmos [Electronic resource] / Y. Fedorova, N. Salnikova // Cyberleninka. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/grices-theory-of-implicature-in-the-philosophy-of-the-cosmos>. – Date of access: 23.06.2024.
3. Goleman, D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – London, 1995. – 343 p.
4. Habermas, J. Communication and the Evolution of Society / J. Habermas. – New York, 2015. – 240 p.
5. Habermas, J. Encyclopedia of Political Thought [Electronic resource] / J. Habermas // Academia.Edu. – Mode of access: [https://www.academia.edu/22027039/Jurgen\\_Habermas\\_Encyclopedia\\_of\\_Political\\_Thought?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/22027039/Jurgen_Habermas_Encyclopedia_of_Political_Thought?auto=download&email_work_card=download-paper). – Date of access: 23.06.2024.
6. Finlayson, J. G. Habermas: A Very Short Introduction / J. G. Finlayson. – Oxford ; Oxford Univ. Press, 2005. – 155 p.
7. Bolen, J. Approaches and Methods in Language Teaching: CLT, TPR [Electronic resource] / J. Bolen // ESLspeaking. – Mode of access: <https://eslspeaking.org/approaches-methods-language-teaching/>. – Date of access: 18.06.2024.
8. Lewis, M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – London, 1993. – 118 p.
9. Simmel, G. The sociology of Georg Simmel / G. Simmel. – Glencoe, IL: The Free Press, 1950. – 445 p.

УДК 81'272(=111):82-6

**S. S. Gurbanova**

*(Azerbaijan University of Languages, Baku)*

### INFORMATIVE LANGUAGE MEANS IN ENGLISH CORRESPONDENCE

*Informative language means in English business correspondence helps convey information clearly, politely, and professionally. They are standard phrases and expressions that facilitate the*

*clear and professional exchange of information. Informative language means allows business correspondence to remain informative, structured, and respectful. Using these features, helps maintain a professional tone and ensure effective communication in business correspondence.*

**С. С. Гурбанова**

*(Азербайджанский университет языков, Баку)*

## **ИНФОРМАТИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В АНГЛИЙСКОЙ ПЕРЕПИСКЕ**

*Информативные языковые средства в английской деловой переписке помогают передать информацию четко, вежливо и профессионально. Они представляют собой стандартные фразы и выражения, которые способствуют ясному и профессиональному обмену информацией. Информативные языковые средства позволяют деловой переписке оставаться информативной, структурированной и уважительной. Использование этих особенностей помогает поддерживать профессиональный тон и обеспечивать эффективную коммуникацию в деловой переписке.*

Effective communication is the cornerstone of any business. Language as the main means of communication plays an important role in the exchange of ideas, instructions and feedback in a professional environment. Regardless of whether communication is oral, written, verbal or non-verbal, language shapes how people interact, build relationships and achieve business goals. The use of clear and fluent language in correspondence plays a special role in preventing misunderstandings in the business environment, transmitting correct information and maintaining a successful business.

In this research, the ways of correct transmission of information in business letters using various linguistic means are investigated.

At present, serious changes in the social and economic spheres are taking place all over the world. According to the requirements of the time, business correspondence is a dynamic process. This requires professionals to be ready to accept creative, innovative ideas and bring them to life. Thus, the ongoing processes are accompanied by the internationalization of many business and industrial enterprises, as well as business correspondence. Language use affects communication in a business environment, so promoting inclusivity and managing cultural differences are essential for successful communication. In modern linguistics, it is of interest to study the linguistic features of business correspondence, which is one of the factors determining the topicality of the paper.

According to D. Crystal, what makes English a global language is the way it is used; support for international trade, uniting various communities and providing a “lingua franca”, etc. It should be noted that English emerged as a global language in the twentieth century under the combined influence of American economic and military power [1, p. 5].

The main factors Communication between two or more people are:

- all communication is, in fact, the exchange of information or any message;
- communication is an essential part of our social activities;
- social contact between two or more people, a common environment, the transmission of some message and information, or the understanding or interpretation of a message – these four factors are part of communication;
- all communications have the following clearly identifiable characteristics [2]:
  - a) the meaning is based on;
  - b) conditional;
  - c) suitable;
  - d) a mutual relationship;
  - e) represents a structure.

The advantages of written communication are:

- 1) written communication has written notes and references. Without recommendations, a lot of confusion can arise, and the organization’s activities will actually stall;

2) the preparation of relevant notes, letters, reports and memoranda enhances the security of the organization;

3) written communication promotes uniformity of policies and procedures. This is the only way to provide clear instructions on the work of the organization;

4) written communication allows us to gain access to a large audience through mass mailing. In well-known organizations, it is common practice to reach out to a wide range of people and attract customers with the help of artfully composed “posts” or unwanted circulars. For example, when a new brand of two-wheeled vehicles appears on the market or when a bank offers some kind of attractive deposit / investment scheme, the institution or organization offering its services may receive the names of all members;

5) good written communication enhances the image of the organization. Therefore, it is not surprising that letters and / or messages from some well-known companies are cited as role models;

6) written communication has the advantage that it is accurate and unambiguous. For effective communication, great care must be taken when preparing any letter, memorandum, or report. Verbal communication can often be confusing, as each speaker has a unique way of speaking. Although oral speech is very individual, written communication is considered more than human, especially in law-abiding business organizations;

7) written communication is permanent. The growth of the organization is largely supported by the fact that it relies on old, well-kept records and minutes of meetings;

8) written communication contributes to the correct allocation of responsibility. In addition, subordinates behave more responsibly and feel safer when messages are submitted in writing.

One of the most important functions of business correspondence is to acquire the ability to perceive the culture of native speakers of a given language. This process is not included in the circle of higher skills, but depends only on a person’s education, the level of personal development, and a critical attitude towards oneself and the world.

Thus, the main task of communication, whether in the language of documents or in one form or another, is to transmit information and understand the transmitted information, which in business communication is realized mainly through documents and correspondence.

Kamal Abdullayev writes: “It is important to identify the signs of a linguistic unit in the text and consider each of them separately” [3, p. 258].

A number of principles and criteria have been used to define linguistic units in jurisprudence. On their basis, along with specific units, some linguistic phenomena were included in the list of linguistic units. For example, phoneme, morpheme, word, phraseology, sentence, part of sentence, construction, stress, intonation, etc. Each language unit is created and formed in the process of thinking and understanding. The most important unit of a language is a word, a sentence, which is the largest linguistic unit, is strictly different from a word and a phrase. Thus, a sentence, unlike other linguistic units, expresses one or another information in the process of speech activity [4].

Communication lasts longer when it is mutual. At the same time, each document acts as a carrier of information.

Eynulla Musayev notes: “Types of documents, like documents, play a big role in people’s lives and activities. Due to its importance, the preparation of the document has political, historical, legal, scientific, economic, industrial, technical, social significance” [5, p. 21].

Modern organizations use various types of business correspondence, the most common of which are letters, to which the corresponding requirements must be met when writing them. All types of documents involving the transfer of information, including letters, are subject to registration.

Kamal Abdullayev notes: “Information is not any message, but only a new part of any information. This is its serious, primary, special terminological meaning” [3, p. 198].

Information documents are prepared in order to inform about any events or facts that are of interest or may be of interest to the addressee. Business letters are official letters containing requests, suggestions, reminders, or other official information.

J. Aktash notes that, according to D. Bell, advances in information and communication technologies are strong enough to change the way we perceive the world, and they play an important role. He emphasizes that information is not only an economic resource: it also has a strong impact on social and political life [6, p. 5].

Due to the development of communication technologies, QR codes are also widely used as information in the modern world. All types of QR codes are registered trademarks of *Denso Wave Incorporated* in Japan and other countries [7].

According to the standards of *Denso Wave Incorporated*, the progenitor of the barcode industry, there are five types of QR codes, namely:

- QR Code (Model 1 and Model2) (QR Kod, model 1 and model 2);
- Micro QR Code (micro);
- iQR Code;
- SQRC;
- Frame QR (frame).

The most frequently used types of documents in business activities are advertising.

Promotional letters must meet the following requirements:

- arouse the reader's interest;
- create a wish;
- to convince;
- to encourage action.

When the desired letter forms are written, language facts are used competently and skillfully, the addressee also has a sense of reliability, and his interest in the offered product increases. In business correspondence, the request letter should be short and simple. To do this, many firms and companies print out ready-made questionnaires. Here, the author of the letter sometimes wants to know the cost of the goods ordered by him at his place of residence, and sometimes he is interested in price discounts and expresses his suggestions. In other words, every nuance of the customer's interest should be reflected in the request letter. However, the request letter does not contain any obligations. If we are writing a letter of inquiry to a supplier of products to a company, and there was no previous business relationship with this company, then you should indicate how you found out the name and address of your potential business partner's company. Of course, the rules of extreme politeness should be taken into account here. So, usually the request letters are supplemented with such expressions: "*We look forward to your reply soon*" or "*We hope you will respond soon*".

Written communication is a process that takes place between people acting in well-defined social and corporate contexts. Written communication in business is a purposeful activity. The status of the communication participants is a factor affecting both written and oral communication.

As you know, informational letters-responses to letters of inquiry, which are most often issued in the business environment, are called "Quotation letters". These emails mainly consist of a price list, payment method, and other information. Business people react more attentively to such letters. After the offer letters, if the potential buyer decides to place an order with the seller offering the product at the lowest price and on favorable terms, then he prepares "Order Letters". Problems may arise due to the quality and inconsistency of the purchased goods, and in this case, under certain conditions, the buyer tries to eliminate the problems caused by "Complaint letters" to the seller. If the purchased goods are damaged during transportation, the buyer can contact the transit authority directly. Here are some points to consider when writing a complaint:

- complaint letters should be written immediately upon detection of a product defect;
- defects must be clearly marked;
- suggestions can be made to correct errors;
- in response to dissatisfaction, offers such as compensation, discount for replacement of goods, refusal, etc. may be made;
- it may be suggested to be more careful in the future.

A “Recovery Letter” is drawn up in order to eliminate problems related to the product during the buyer’s order and refund money for the product provided by the seller to the buyer for the successful continuation of the cooperation relationship. The letter should specify the amount of the payment, the date and additional information, and at the same time the language of such letters should be polite so that the client is not dissatisfied and does not affect the conduct of future transactions.

In general, every step in business should begin politely and end politely. A polite attitude leads to successful relationships and successful contract signings.

During English correspondence in a business environment, it is not necessary to reflect the rules of grammar in detail, but some basic rules should be followed. However, in order to achieve some effects, it is sometimes possible to detect violations of the mentioned rules. Therefore, the documents must be drawn up according to the standards established for their liquidation.

Business correspondence is intended to receive any information or transfer information. In this sense, K. Abdullayev writes: “The members of the sentence do not just manifest themselves and do not connect with each other in the structure of the sentence. The fact that they come into contact with each other and unite is informative in itself. They perform a specific function in the sentence. That is, the members of the sentence implement certain syntactic and communicative programs for which they are responsible” [3, p. 91].

As K. Abdullayev notes, the members of the proposal perform an informative function in the composition of the proposal, in addition, special lexical expressions in the business sphere also play an important role. The informative language used in business correspondence in English should be formal and precise. For example:

**1. For greetings and appeals:**

*Dear Mr./Ms./Dr. [last name].*

*To whom it may concern...*

**2. To give thanks:**

*Thank you for your email regarding...*

*We appreciate your interest in...*

**3. To provide information:**

*I would like to inform you that...*

*Please be advised that...*

*We are pleased to inform you that...*

**4. To inquire or request:**

*Could you please provide us with...?*

*We kindly request that you...*

*Please let us know if you require any further information.*

**5. To make an offer:**

*We would like to offer you...*

*Please consider our proposal regarding...*

**6. Official farewell:**

*Sincerely,*

*Best regards,*

*Looking forward to hearing from you soon.*

These expressions facilitate communication in business correspondence, facilitate mutual understanding and support the correct transmission of necessary information.

Thus, the information language means of business correspondence in English play a crucial role in enhancing communication and understanding; therefore, they are compiled in accordance with clear standard international rules. By recognizing the importance of formative language in correspondence, we can better appreciate the nuances of interaction and the impact of chosen words on the intended message. Therefore, developing a keen understanding of formative language can lead to more effective and meaningful communication, fostering stronger connections and clearer understanding in both personal and professional relations.

## References

1. Weiss, E. H. The elements of international English style: a guide to writing English correspondence, reports, technical documents, and Internet pages for a global audience / E. H. Weiss. M. E. Sharpe. – New York, 2005. – 192 p.
2. Новое в лингвистике : сб. ст. / редкол.: В. В. Петрова [и др.]. – М. : Изд-во иностр. лит., 1988. – 313 с.
3. Abdullayev, K. Azərbaycan dili sintaksisinin nəzəri problemləri / K. Abdullayev. Yenidən işlənmiş və əlavələr edilmiş ikinci nəşri. – Bakı : MTM-Innovation, 2016. – 360 s.
4. Почепцов, Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – Киев : Учпедгиз, 1971. – 250 с.
5. Musayev, E. Ə. Kargüzarlığın təşkili / E. Ə. Musayev. – Bakı : Qanun, 2012, – 1044 s.
6. Celalettin, A. The Evolution and Emergence of QR Codes / A. Celalettin. – Cambridge Scholars Publishing, 2017. – 139 p.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 376.37

*М. Г. Бабенко, Ю. Ю. Дроганова*

*(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)*

### ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ ВСЛУХ

*Настоящая статья посвящена инновационным приемам обучения учащихся с нарушениями речи лёгкой и средней степени тяжести в общеобразовательных школах иноязычному чтению вслух как одному из видов речевой деятельности. В рамках исследования предлагаются направления коррекционно-педагогической работы, которые могут быть применены на уроках иностранного языка.*

Прежде всего, обратимся к определению понятия «чтение». По мнению С. Ф. Шатилова «навыки чтения – это автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением» [1, с. 85]. В начальной школе чтение выступает ведущим видом речевой деятельности, так как в этот период закладываются его основы и обеспечивается способность устанавливать графемно-фонемные соответствия, соответствие между графическим образом слова и его слухо-речемоторным образом, обучают артикуляционно верно оформлять читаемые единицы, соотносить лексический образ слова, словосочетания с их значением, а также грамматическую форму слова, словосочетания с их значением [2, с. 184].

Говоря о значимости чтения вслух, стоит отметить сложности, которые возникают у учащихся в процессе овладения навыками чтения вслух. А. Т. Цыренова классифицирует их следующим образом: графические, орфографические, лексические, грамматические, психологические.

Графические трудности вызваны тем, что в латинском алфавите 26 букв, часть из которых представляется ученику впервые, а некоторые схожи по форме с русскими буквами, но читаются по-другому.

Орфографические трудности связаны с орфографической системой немецкого языка, где помимо обычных букв, встречаются также и их сочетания, дающие отличающиеся от графем звуки.

Лексические трудности выражаются в неправильном употреблении слов по значению в контексте.

Грамматические трудности заключаются в спутывании обычного глагола и его субстантивированной формы, а также с паронимами: *ihr, sie, sein*.

Психологические трудности возникают на фоне возрастных и индивидуальных особенностей. Это несформированность логического мышления, кратковременной и оперативной памяти, неустойчивость внимания [3, с. 299].

Данные трудности испытывают также учащиеся с речевыми нарушениями, например, дислексией. Так Н. Н. Заваденко даёт следующее определение этого нарушения – это частичная неспособность к освоению навыка чтения, связанная с нарушениями функций или недоразвитием определенных участков коры головного мозга [4, с. 4].

Исходя из этого, нужно понимать, что в современных УМК не представлены отдельные задания для этой категории учащихся. Отсюда возникает острая потребность в учёте сложностей, с которыми такие школьники сталкиваются дополнительно. Основной трудностью при речевых нарушениях является «спутывание» букв со схожим написанием. При этом эти буквы могут быть похожи как на другие буквы иностранного языка (b – d, w – M, l – I), так и на буквы родного языка (В [b] – В [w], g [g] – g [d], с [z] – с [s], m [m] – m [t]). Во втором случае трудность составляет как раз отличие обозначаемого буквой звука, что также отмечает Н. Н. Заваденко «опасностью» дислексии является то, что она может нередко способствовать развитию дисграфии [4, с. 5].

Это связано с тем, что при неумении правильно прочитывать буквы и буквосочетания, учащийся неправильно запоминает лексические единицы, соответственно неправильно произносит их в речи и неправильно употребляет на письме, что ведёт к коммуникативным затруднениям, поэтому в работе с такими учащимися важно исправлять все фонетические оговорки и орфографические опiski.

Нередко на фоне этих двух особенностей возникает третья – когда учащийся с дислексией пишет единицы иностранного языка транслитом, т. е. на родном языке, при этом ввиду дисграфии он допускает ошибки и в родном языке, что полностью теряет смысл написанного.

Н. Г. Пирогова приводит следующие дополнительные трудности, возникающие у учащихся с дислексией: медленное извлечение слов из памяти; ограниченный словарный запас; ограниченное внимание и медленная обработка информации; неспособность запомнить материал в том порядке, в котором он был представлен устно; снижение функций рабочей памяти; недостаточная самоорганизация; плохой почерк, фонологические трудности, связанные с запоминанием и дифференциацией звуков изучаемого языка; сложности в быстрой и точной обработке представленной устной информации при говорении; трудности в усвоении графемно-фонемных соответствий, проблемы в восприятии произносимых слов на письме; сложности в восприятии разговорной речи; трудности в усвоении различных языковых аспектов; сложности в чтении, которые вызваны медленным и (или) неточным распознаванием слов из-за проблем с их сегментированием в звуки и установлением графемно-фонемных соответствий [5, с. 69].

На фоне этих сложностей в рамках работы с учащимися по обучению их иноязычному чтению вслух предлагаются следующие приёмы.

В первую очередь особое внимание следует уделять объяснению разницы между графемами, которое можно осуществлять 3 способами: через сравнение графического образа с чем-то реальным, материальным, через разницу между графемами при сложности их восприятия и через объяснение наличия / отсутствия у графем общего признака.

Объяснение через сравнение одной буквы с чем-то материальным применяется, если сложности возникают именно в её соотношении со звуком и написанием, а не происходит её спутывание с другой похожей графемой:

1. *На что похожа буква X? Ставим этот знак в анкетах.*

Разница используется при описании двух схожих графем и иллюстрируется через простые образы, порой иллюстративные, реализуя тем самым мультисенсорный принцип.

2. *Пузико у d влево, пузико у b вправо, ножки у M смотрят вниз, а у W вверх.*

Объяснение через наличие / отсутствие у графем общего признака лучше всего подходит к буквам с умляутом, когда учащиеся забывают этот диакритический знак. При объяснении термин «умляут» можно заменить на «точки».

Со звуками проблем у таких учащихся может не возникать. Стоит отметить, что чтение влияет и на письмо, и на речь как вид речевой деятельности, а также отражается в таких аспектах языка как фонетика и лексика. При неумении правильно прочитывать буквы и буквосочетания, учащийся неправильно запоминает лексические единицы, соответственно, потом неверно воспроизводит их, что ведёт к коммуникативным затруднениям, поэтому в работе с такими учащимися важно исправлять все фонетические оговорки и орфографические опiski, потому что они являются ошибками, даже если они не смыслоразличительные. Это связано с тем, что ребёнок не знает правильного варианта и, допустив такую ошибку в месте, где она не затруднит коммуникацию, в следующий раз может допустить её уже в смыслоразличительном сегменте.

Для решения этой проблемы предлагается использование фонетических упражнений на уроке иностранного языка в качестве речевой разминки для всего класса. Это позволит, как минимум не запустить проблему у учащегося с речевыми нарушениями, а также закрепить фонетические умения у остальных. Также это не нарушит учебный процесс, как если бы учитель уделял внимание только «проблемному» ученику в развитии умений иноязычного чтения, а остальные учащиеся занимались бы самостоятельно. Работа с фонетическим материалом предполагается следующей.

Сначала на слайд выводится «проблемная» буква – учащимся нужно её прочитать. Желательно, чтобы это сделал ученик с нарушениями речи. После её отработки в слогах всем классом, переходят к изучению буквы со схожим написанием. Буква отрабатывается по той же схеме. В заключении предлагается работа с рифмовкой, включающей в себя обе буквы. Работа проводится по обще-методическому алгоритму – чтение сложных единиц, чтение учителем и затем классом по семантическим сегментам, затем классом целиком, а потом уже учащимися с речевыми нарушениями. Стоит подчеркнуть, что сами рифмовки и тематические предложения должны соответствовать теме урока и отрабатывать не только фонетические, но и лексические навыки.

1. *Kleiner Kopf kichert zu knien.*
2. *In Baden-Baden baden Baden-Badener gern.*
3. *Milch macht müde Männer munter.*

Важно отметить, что дети с нарушениями речи имеют ровно такое же право на изучение иностранного языка, а потому ни в коем случае нельзя отказываться от них, например, давать задания на чтение вслух только тем, кто уже овладел этим умением. Напротив, нужно побуждать таких учащихся к чтению, однако несложных и коротких предложений, с которыми они смогут справиться, что позволит сохранить их мотивацию к изучению иностранного языка [5, с. 70]. Кроме этого, можно спрашивать у таких учеников чтение на оценку, например, при проверке домашнего задания, последними, перед этим проведя отработку слов, которые вызвали у других сложности. Всё это позволит реализовать методику Ортона-Гилленгэма, базирующуюся на более подробных и понятных объяснениях [6].

Для реализации же мультисенсорного обучения предлагается использование создания букв в качестве творческого задания, например, из пластилина учащемуся предстоит вылепить ту букву, с которой у него возникают сложности. Чтобы буква получилась лучше и была по достоинству оценена, ему придётся многократно обращаться к образу, что поможет запомнить её начертания. Также можно использовать мнемонические техники, соединяя их. Так графема *Aa* часто соотносится в учебниках с *Apfel* ‘яблоком’ можно предложить учащемуся описать вкус графемы и фонемы, при этом нарисовав её многократно.

При работе с учащимися с нарушениями речи следует также уделять внимание самим упражнениям, а именно упражнениям на развитие фонематического слуха, на запоминание букв и буквосочетаний немецкого алфавита. Вторая категория уже была рассмотрена нами выше. Для развития же фонематического слуха предлагается использование образцов и работы с онлайн-словарями, что позволило бы учащемуся многократно прослушивать образец, соотнося его с графемами.

Также эффективными являются графические диктанты. Учащиеся слушают учителя и обводят на специальном бланке только те графемы, которые обозначают называемые учителем фонемы, при правильном выполнении учащиеся получают определённый рисунок. Для того, чтобы сделать задание сложнее и интереснее, можно предложить учащимся закрасить клетки с графемами разными цветами. Например, графема *a* – должна остаться белой, графема *g* – будет черной, графема *b* – голубой, графема *d* – розовой (рисунок 1).

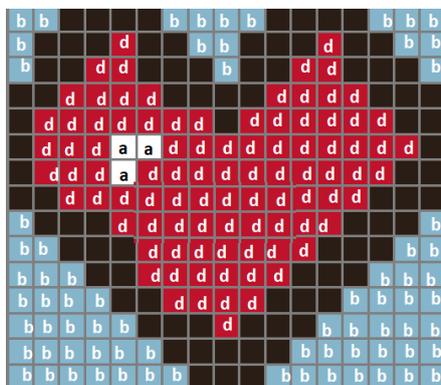


Рисунок 1 – Образец заполненной мнемонической карточки

Ещё одним заданием на развитие фонематического слуха будет упражнение на расстановку словесного ударения в учебнике – учитель выделяет голосом определённое слово в учебном тексте, а учащиеся должны будут его подчеркнуть. Также сюда будут относиться упражнения на зачёркивание названного слова, например, при помощи игры в бинго, где бы использовались слова с похожим произношением, но с разными графемами (таблица 1).

Таблица 1 – Игра «Бинго»

buschen	Nase	Fase
duschen	Hase	Base
tuschen	Tasse	Vase

Таким образом, в ходе изучения представленной проблемы были выявлены следующие приемы работы с учащимися с нарушениями речи при обучении иноязычному чтению: упражнения на развитие фонематического слуха (графические диктанты, упражнения на расстановку словесного ударения), упражнения в рамках мультисенсорного подхода (творческие задания на изготовление буквы, с которой возникают сложности), использование на занятии методики объяснения буквы Ортона-Гильтмана, базирующейся на артикуляционном подходе, при этом используя звукоподражание и упрощенные объяснения. Всё это позволит учащимся с нарушениями речи улучшить не только фонетические навыки, но и умения иноязычного чтения вслух как одного из ведущих видов речевой деятельности.

### Список использованной литературы

1. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.
2. Трубицина, О. И. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – Москва : Юрайт, 2017. – 384 с.
3. Цыренова, А. Т. Овладение техникой чтения на английском языке в начальной школе: проблемы и причины [Электронный ресурс] / А. Т. Цыренова // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/302/68219/>. – Дата доступа: 03.06.2024.
4. Заваденко, Н. Н. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения / Н. Н. Заваденко, М. В. Румянцева // Русский журнал детской неврологии. – 2008. – № 1. – С. 3–9.
5. Пирогова, Н. Г. Особенности обучения иностранным языкам учащихся с дислексией / Н. Г. Пирогова // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 9. – С. 67–74.
6. Carreker, S. Multisensory Teaching of Basic Language Skills Activity Book / S. Carreker, J. R. Birsh. – Baltimore : Brookes Publishing, 2018. – 192 p.

УДК 371.3

**Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская**

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

### CHATGPT КАК УЧАСТНИК КОНФЕРЕНЦИИ

*В статье рассматривается вопрос участия студентов в научно-исследовательской работе и затрагиваются проблемы использования студентами CHATGPT при подготовке к выступлениям на конференциях. Проанализированы результаты анкетирования участников конференции и определены роль преподавателя и ключевые моменты при подготовке к ней.*

Университет призван давать академическое образование, что предполагает формирование у студентов познавательной и профессиональной самостоятельности, ответственного отношения к своей профессиональной подготовке, овладение методами исследовательского подхода к своей профессиональной деятельности. Включение такого компонента как овладение методами исследовательского подхода ставит перед преподавателем задачу организации образовательного процесса таким образом, чтобы студент понял и принял это как неотъемлемую часть своего становления в качестве профессионала. Ряд дисциплин, имеющих общегуманитарное значение, обладают огромным потенциалом в выработке исследовательских компетенций. Иностранный язык, безусловно, играет здесь ключевую роль. Такие аспекты как академическое чтение и письмо, межкультурная коммуникация, деловое письмо, страноведение, а также постоянная работа с терминологией и видеоматериалами вносят свой вклад и помогают создать основу, которая способствует осознанию студентом своей силы и способности сделать первый шаг в научно-исследовательскую сферу. Вопросы участия студентов в научно-исследовательской работе всегда были в центре нашего внимания [1; 2]. Но это взгляд и понимание преподавателя.

Чтобы понять отношение студента к этому вопросу, мы провели небольшое исследование. Студентам была предложена анкета, включающая два вопроса: 1. Почему вы принимали участие в конференции? и 2. Почему вы не принимали участие в конференции? (Анкета была предложена студентам 1–3 курсов факультета международных экономических отношений после проведения студенческой конференции ЭКОН-24, которая ежегодно проводится в БГЭУ в апреле в рамках научной декады).

На вопросы ответили 156 студентов. Общее количество полученных вариантов ответов превышает цифру 156, потому что часть студентов указывали несколько причин. Результаты выглядят следующим образом (таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Почему вы принимали участие в конференции?

Вопросы студентам	Полученные ответы студентов
Нашёл интересную тему	10
Ещё одна возможность улучшить свой английский	15
Новый опыт	28
Бонусы за участие	12
Участвовал в школе. Хочу продолжить	4
Показать себя другим	4
Пересилить себя	4
Доказать себе	6

Таблица 2 – Почему не принимали участие в конференции?

Вопросы студентам	Полученные ответы студентов
1	2
Не очень хороший английский	14
Зададут вопросы – не смогу ответить	11
Боялся выглядеть глупо	12
Не придумал темы	10
Не хватает времени на подготовку	25
Семейные проблемы	6
Неуверенность в своих силах	16
Не люблю выступать перед публикой	4
Другие важные дела	6

## Окончание таблицы 2

1	2
Участвовал в других конференциях	6
Не смогу произвести впечатление	8
Участвовал в школе – не понравилось	6
Мне это неинтересно	7
Сначала хочу поучаствовать в конференции на русском языке	3
Неудачный опыт в прошлом	3
Боюсь публики	12
Не хочу / не нравится быть студентом	5

Даже без глубокого анализа ответов студентов, нельзя не заметить, что нежелание студентов принимать участие в конференции в большинстве случаев сводится к мысли о неудаче, которая затмевает рассуждения о выигрыше и лишает студента возможности сделать серьезный шаг. И здесь очень нужна помощь преподавателя в преодолении психологического барьера страха и неуверенности. В то же время ответы студентов рисуют достаточно отчётливую картину общего состояния дел и позволяют сделать определённые выводы, которые могут стать опорными точками в работе по привлечению студентов под знамёна научно-исследовательской работы.

Во-первых, участие в научно-исследовательской работе можно рассматривать как один из способов осуществления персонализации образования. Мы разделяем точку зрения А. В. Хуторского [2], который рассматривает персонализацию обучения как принцип, содержащий осознанный выбор студентом необходимых компонентов содержания образования. Ключевым элементом является осознанность, которая требует достаточно высокого уровня развития субъектов образования, их самостоятельности и ответственности за результативность процесса. Персонализация образования – это организация учебного процесса с учётом способностей студента, включающая создание оптимальных условий для раскрытия его потенциала. Потенциал студента раскрывается постепенно на основе развиваемой потребности в самостоятельности и саморазвитии. Роль преподавателя – помочь им сделать первые шаги. В языковой группе, как правило, 12-14 студентов. Уровень языковой подготовки разный, отношение к предмету разное, цели и мотивы разные. Привлечение студента к подготовке и участию в конференции даёт возможность работать с каждым студентом персонально, помогая ему разобраться в том, что именно ему сложно даётся, восполнить пробелы в знаниях, приобрести те навыки и умения, которых именно ему недостаёт.

Рассмотрим, что даёт подготовка к конференции, что отличает её от повседневной работы студента длинной в семестр, а то и целый год. На наш взгляд, ключевыми моментами можно назвать следующие:

– **чёткость понимания задачи.** Когда преподаватель работает в аудитории, он вынужденно распределяет своё время и внимание между всеми членами группы. Задача или задание в аудитории одно на всех. Преподаватель не может индивидуально проследить, все ли всё правильно понимают, а студент не всегда готов поднять руку, чтобы что-то уточнить, боясь выглядеть «глупее» других. Этот фактор напроочь отсутствует, когда преподаватель и студент работают индивидуально;

– **большая концентрация сил и времени.** Как правило, студент работает над своими тезисами и презентацией недели две–три, в лучшем случае месяц. И это нагрузка сверх рутинной подготовки к ежедневным занятиям. Студент вынужден работать более сосредоточенно, придерживаться определённого графика встреч с преподавателем для обсуждения хода подготовки;

– **автономность работы.** Групповая работа на занятиях необходима и неизбежна, но студенты очень ценят индивидуальные задания, где они могут увидеть и прочувствовать только свой уровень подготовки, понять свои пробелы и осознанно начать работу по их устранению;

– **не отсроченная обратная связь**. Очень важным фактором является практически моментальный результат: и готовый текст тезисов, и подготовленная презентация, и текст выступления, и, наконец, само выступление – всё это происходит в очень сжатые сроки и студент сразу же видит, что получилось, что требует доработки, а что стоит и поменять;

– менее заметной, но не менее ценной, на наш взгляд, является **эмоциональная составляющая** такой работы. Пробуждение интереса к исследовательской работе, возможность увидеть результаты и сравнить себя со студентами не только своего факультета и университета, но и с представителями других вузов дает огромный эмоциональный и мотивационный бонус.

Говоря о подготовке студента к конференции, мы, как правило, говорим о студенте и преподавателе. Особенностью сегодняшнего дня является то, что нам не обойтись без разговора о третьем участнике этого процесса – о новых технологиях.

Новые технологии кардинально изменили работу. Даже в не столь отдалённое время для подготовки тезисов от студента требовалось найти и проработать несколько текстов на английском языке по теме, проанализировать их с точки зрения полноты раскрытия темы, разобраться в терминологии – всё это требовало и хорошей работы со словарями, и зачастую серьёзной помощи и консультации со стороны преподавателя.

Переход в новое информационно-цифровое общество сформировало новые вызовы и открыло принципиально новые возможности. В прошлом чётко прослеживались системность получения информации, размеренный и во многом структурированный формат ее подачи. Сейчас – новые способы и нелинейность подачи информации, когда читатель сам выбирает последовательность работы с источниками, не особенно придерживаясь хронологии и истории развития взглядов на ту или иную проблему, что может привести к искажению исходного содержания и логики развития мысли и событий. Усугубляющим моментом является и неавторизованность информации. Большинство чат-ботов не даёт ссылок на первоисточник, следовательно, пользователь не может проверить достоверность данных. Более того, за хорошую, грамотную, информативную статью нужно платить. Неудивительно, что выбор делается в пользу более доступного, непроверенного, бесплатного, ненадёжного, а иногда и ложного контента. Невысокий уровень научной грамотности большинства студентов и распространённость имитационных практик ведёт к риску, подразумевающему, что у студентов может сформироваться навык поверхностного отношения к работе с информацией или текстом.

Ещё одним важным моментом из прошлого было то, что студенты работали, как правило, с англоязычными источниками, поскольку сделать хороший, адекватный перевод научной статьи было студенту явно не по силам. Последняя конференция показала, что по меньшей мере половина студентов берут источники на русском и отдают его на перевод разного рода «транслейтерам», доверчиво принимая все, что этот самый «транслейтер» предлагает.

Новейшее веяние – это использование искусственного интеллекта. Студенты быстро берут на вооружение простой приём: дать задание, а chatGPT все сделает. Набор «правильных» и немножко «научных» фраз, приземлившись на страницу, считается текстом. К сожалению, некоторые студенты даже не утруждаются внимательно прочитать полученный результат. Это ведет к тому, что при работе над текстом с преподавателем они часто не понимают сути предъявляемых замечаний, касается ли это лексики, терминологии или логики построения текста. А просьба сформулировать основную идею текста, определить ключевые пункты ставит студента в тупик.

И здесь появляется ряд вопросов, требующих осмысления и какой-то чёткой реакции на них. Во-первых, это вопрос академической нечестности, понимания и соблюдения студентами вопроса этичности использования подобных ресурсов, ведь пользователь чат-ботом присваивает себе авторство готового текста. И если есть некоторая уверенность в том, что текст создан не студентом, кто и как это должен проверять. На сегодняшний момент система «Антиплагиат» уже способна распознать сгенерированный текст, следовательно, «академическая нечестность» студента может служить основанием для отказа принять его «работу» к публикации.

Негативное влияние чат-бота меняет и отношение студента к знаниям. Получая немедленный ответ на любой вопрос, студент перестаёт ценить сам процесс получения знаний,

требующий от него немалых усилий. Студент перестаёт думать, размышлять, анализировать, самостоятельно делать выводы. Создавшаяся ситуация говорит о том, что педагогическому сообществу предстоит адаптировать свою практику к изменениям в образовательном процессе в целом и в работе в аудитории в частности. Акценты должны быть смещены в сторону активной «ручной» работы, без привлечения каких бы то ни было чат-помощников.

Как вариант развития ситуации по привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности можно предложить пересмотреть систему оценки участия студента в конференции и перенести акценты оценки работы на её презентацию. Мы принимаем как неизбежное, что студенты в «содружестве» с инструментами ИИ создают некий продукт – текст, а всё внимание уделяем тому, как студент владеет этой информацией, насколько глубоко он в теме, что было прочитано и проработано кроме этого текста, в чём он видит практическую значимость своей работы. Безусловно, это потребует от организаторов языковой конференции более глубокой подготовки и более широкого сотрудничества с профильными кафедрами, но, на наш взгляд, оно того стоит, так как хороший преподаватель не перестаёт быть студентом.

### Список использованной литературы

1. Рязанова, М. Н. Психолого-педагогические особенности организации научно-исследовательской деятельности студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин / М. Н. Рязанова, Н. Б. Ларионова, М. А. Лукина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 4 (65). – С. 194–201.
2. Хуторской, А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос-пресс, 2005. – 63 с.
3. Бедрицкая, Л. В. Научно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческой деятельности / Л. В. Бедрицкая // материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 4–5 фев. 2005 г. / Белорус. гос. эконом. ун-т ; редкол.: С. В. Шаврук (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2005. – С. 111–113.
4. Бедрицкая, Л. В. Студенческая научная конференция: все ОК? / Л. В. Бедрицкая // материалы IV Респуб. науч.-практ. конф., Минск, 2–3 фев. 2012 г. / Белорус. гос. эконом. ун-т ; редкол.: Н. В. Попок (пред.) [и др.]. – Минск, 2012. – С.76–77.
5. Резаев, А. В. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта / А. В. Резаев, А. М. Степанов, Н. В. Трегубова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 4. – С. 49–62.

УДК 378.147:811'243

*И. А. Горская*

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

*В статье рассматривается процесс формирования контрольно-оценочных способностей учащихся как будущих учителей иностранного языка в контексте предметной метакомпетенции. Представлена модель формирования контрольно-оценочных способностей учащихся, в которой самоконтроль сочетается с самокоррекцией. Акцентируются этапы формирования механизма «самоконтроль и самокоррекция», а также приводятся приемы его реализации в образовательном процессе.*

На современном этапе одной из стратегий в ходе профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в педагогическом колледже является формирование предметной метакомпетенции, которая предполагает, что будущий учитель владеет способами восприятия, оценивания и переработки информации, иными словами, критическим творческим мышлением, свойственным компетентному специалисту для решения профессиональных задач.

Несмотря на широкое внедрение цифровых технологий в сочетании с технологиями искусственного интеллекта в образовательный процесс, считаем необходимым акцентировать внимание на развитии контрольно-оценочных способностей учащихся, под которыми понимается «комплекс особых умений и навыков обучаемого, обеспечивающих адекватное восприятие себя и окружающих людей, их личностных качеств, понимание их и своих состояний, анализ собственных мотивов и поступков, причины тех или иных действий, выбор в соответствии с этим определенного способа поведения» [1].

Контрольно-оценочные способности учащихся могут быть сформированы средствами учебной деятельности и представлены в виде умений самоконтроля и самокоррекции.

В педагогике самоконтролем называют особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности и общения.

В методике преподавания иностранных языков под самоконтролем понимается внутренний механизм речемыслительной деятельности, регулирующий овладение внешней речевой деятельностью [2].

Представляется целесообразным предложить модель формирования контрольно-оценочных способностей учащихся, в которой самоконтроль сочетается с самокоррекцией – интеллектуальным умением по непосредственному осознанному исправлению самим учащимся ошибочного действия, что способствует активному вовлечению будущих учителей в деятельность по решению практико-ориентированных задач, имеет смыслообразующие мотивы для каждого учащегося, позволяющие им выполнять триаду операций высших когнитивных уровней «фиксировать–анализировать–оценивать».

В этой связи в плане подготовки будущего учителя иностранного языка наибольший интерес в рамках данной модели представляют этапы процесса формирования механизма «самоконтроль и самокоррекция» [3], которые кратко и обозначим.

**Фиксирование зоны ошибочного действия:** учащийся должен определить, в какой части фразы нарушено правило ориентировочной основы действия, т. е. допущена ошибка.

**Вычленение объекта,** в котором допущена ошибка: определение неправильности ее смысловой и / или грамматической сочетаемости, адекватности поставленной коммуникативной задаче.

**Принятие решения о характере коррекции ошибки,** т. е. как и в какой последовательности будем исправлять. Продуктивнее начать коррекцию на смысловом уровне. Грамматическая коррекция должна производиться, если полностью ясен смысловой аспект фразы.

**Осуществление коррекции ошибки в соответствии с принятым решением.**

**Сличение с эталоном:** учащийся, осуществляя самокоррекцию, сличает то, что он создал во внешней речи с эталоном, сконструированным во внутренней речи.

**Переключение на другой объект:** учащийся, убедившись в безошибочности своих действий, переходит к выполнению следующего действия и механизм «самоконтроль и самокоррекция» запускается вновь.

Таким образом, важной характеристикой оптимального развития механизма «самоконтроль и самокоррекция» является неразрывность ошибочного действия и способность быстро осуществлять самокоррекцию.

Формирование механизма «самоконтроль и самокоррекция» у учащихся требует управления со стороны преподавателя, которое предполагает следующие условия.

Во-первых, нужна установка со стороны **преподавателя для** побуждения учащихся к осуществлению самоконтроля и самокоррекции.

Во-вторых, вслед за А. А. Леонтьевым считаем необходимым, целенаправленное формирование у учащихся навыков самоконтроля и самокоррекции на разных этапах образовательного процесса: мотивационно-побудительном, ориентировочно-исследовательском, исполнительном и контрольном.

Так, на мотивационно-побудительном этапе следует обучать учащихся подготовительному самоконтролю, который проводится до начала выполнения задания. Он необходим учащемуся для правильного понимания цели коммуникативной задачи, отбора языкового и речевого материала и прогнозирования потенциальных трудностей ее решения.

На ориентировочно-исследовательском уровне механизм «самоконтроль и самокоррекция» нацелен на адекватный выбор лексических единиц, грамматических структур в соответствии с нормами иностранного языка для решения коммуникативной задачи.

На исполнительном уровне в процессе решения коммуникативной задачи преподавателю следует поощрять текущий самоконтроль и самокоррекцию учащихся, проявляющийся в сравнении промежуточных результатов с заданным эталоном и в стимулировании самостоятельного исправления ошибочных действий учащимися [4, с. 98]. Имеет также смысл практиковать среди учащихся организацию и взаимоконтроля.

На контрольном уровне проводится рефлексивный анализ полученной информации на основе допущенных типичных ошибок для организации дополнительной тренировки в выполнении действий с единицами языка, которые затруднительны для учащихся.

Для формирования механизма «самоконтроль и самокоррекция» у учащихся в процессе учебной деятельности эффективно применение следующих приемов.

**Диалог преподавателя с учащимися**, поощряющий их к самостоятельности суждений, отслеживанию своих учебных действий и соотнесению их с поставленными задачами, например: «Почему была допущена ошибка?», «Что мы с вами делали, чтобы не допускать таких ошибок?», «Что надо учесть на будущее?».

**Учебное комментирование выполнения упражнения**: во время фронтальной работы один из учащихся, выполняя практические действия, одновременно объясняет их, ссылаясь на конкретное правило. Таким образом, осуществляя непрерывный самоконтроль, учащийся побуждает к этому всю группу.

**Самопроверка** учащимися своих ответов с эталоном ответа.

**Приемы детекции и коррекции ошибок** самими учащимися. В этой связи работы могут корректироваться по одному из следующих вариантов:

- на полях специальным символом отмечается наличие ошибки определенного типа;
- на полях отмечается наличие ошибки, но ее тип не указывается;
- в конце работы фиксируется количество ошибок определенных типов или просто общее число ошибок.

**Ведение специальных тетрадей** для анализа и фиксации типичных ошибок. Учащимся предлагается либо на уроке, либо в качестве домашнего задания записать исправленный вариант с объяснением того или иного случая употребления.

**Создание картотеки типичных ошибок** в виде контрастных примеров.

Еще одним важнейшим условием формирования механизма «самоконтроль и самокоррекция» у учащихся является вовлечение их в разнообразные формы взаимоконтроля и взаимокоррекции [5, с. 80], что в целом создает условия для формирования синтезирующей метакомпетенции, предполагающей самостоятельное извлечение учащимися информации из разных источников, ее понимание и оценка в плане достижения наилучшего результата.

Приведем примеры организации на уроке взаимоконтроля и взаимокоррекции.

**Постановка концептуальных вопросов** учащимся друг другу по пройденной теме или конкретному материалу, позволяющих выявить не только особенности употребления языковых или речевых явлений, но и формировать навык взаимокоррекции типичных ошибок.

**Взаимопроверка письменных самостоятельных работ**, в ходе которой разрешается пользоваться учебным пособием и другими справочными материалами.

**Взаимопроверка устных ответов** в сочетании с делегированием ролей (докладчик, оппонент, эксперт-консультант) по принципу личностно-ролевого участия в учебном процессе, которая реализуется в микрогруппах. Эксперт-консультант оценивает соответствие устного высказывания решению коммуникативной задачи и языковую правильность [5, с. 82].

В заключение отметим, что предложенная модель формирования контрольно-оценочных способностей учащихся запускает механизм «самоконтроль и самокоррекция» и позволяет учащемуся увидеть не только сильные и слабые стороны своей учебной деятельности, сколько на основе осмысления этих результатов выстроить собственную программу развития контрольно-оценочных способностей, значимых для осуществления будущей продуктивной профессиональной деятельности.

## Список использованной литературы

1. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учеб.-метод. пособ. / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 132 с.
2. Воскресенская, А. А. Технология контроля и оценки результатов обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Воскресенская; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2016. 32 с.
3. Горская, И. А. Формирование механизма слухового контроля как необходимого компонента профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка / И. А. Горская // Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски решений на рубеже столетий : материалы междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 3–5 мая 2000 г. : в 2 ч. / БГВПК ; ред. кол.: Л. Ф. Мирзаянова (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2000. – Ч. 1. – С. 249–254.
4. Коваль, О. И. Способы исправления ошибок и развитие умения самоконтроля у студентов при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку / О. И. Коваль // Вестн. Волжск. гос-й акад. водн. транспорта. – 2013. – № 34. – С. 97–101.
5. Конышева, А. В. Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку / А. В. Конышева. – Минск : БНТУ, 2012. – 228 с.

УДК 378.147:81'243

*М. А. Демьяненко*

*(Московский технический университет связи и информатики, Москва)*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТЕКТИВОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ

*Цель статьи – продемонстрировать, как использование текстов детективного жанра поможет сделать изучение лексики и грамматики не только эффективнее, но и увлекательнее. Автор приводит примеры упражнений на английском и немецком языках, использованных им при изучении тем «Модальные глаголы» и «Однокоренные существительные со значением «случай»». В качестве основы для упражнений автором использованы аутентичные тексты детективов Агаты Кристи на английском и немецком.*

Многолетний опыт применения детективов учителями на занятиях по домашнему чтению показал эффективность усвоения нового лексического материала, а также доказывает, что детективы можно успешно использовать при введении и отработки грамматических конструкций. Привлекательность данного жанра для дидактических целей состоит в том, что он позволяет не только развивать вероятностное прогнозирование, но и представляет собой естественный контекст для использования определённых грамматических структур, например, модальных глаголов, сослагательного наклонения, условных, временных придаточных предложений и др.

В зависимости от целей и задач конкретного курса (курс практики речи или практической грамматики) или конкретного занятия упражнения, созданные на основе детективов, могут использоваться для тренировки, закрепления или проверки пройденного материала. Упражнения могут быть посвящены как одной грамматической или лексической трудности, так и объединять в себе несколько грамматических и лексических явлений, что вполне подходит для итогового контроля. Приводимые ниже упражнения соответствуют уровню B2 для английского и немецкого языков, согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком (CEFR).

**Грамматика, этап закрепления, английский язык.** Основой для упражнения по теме «Модальные глаголы» послужил отрывок из рассказа Агаты Кристи “The Plymouth Express” [1, с. 25]. Так как в ряде случаев возможны несколько правильных вариантов ответа, целесообразно при обсуждении результатов просить обучающихся обосновать свой выбор, объясняя разницу в значении между правильными вариантами:

Read the text carefully and choose the appropriate word in brackets. In some cases there may be more than one right answer.

Again there is a murder on the train. This time Poirot is not directly involved, but he is investigating the case on the instructions of the victim's father. He does not collect mud and cigarette ash. This is a job for Inspector Japp. Poirot is listening, watching and arranging his ideas.

Why is Mr Halliday not eager to have his son-in-law arrested? Does he know something? (1) (*May / Can / Should / Could/Might*) he be holding something back?

Why is the maid so particular about the things her mistress was wearing during the trip? (2) (*May / Can / Should / Could / Might*) she be leading him to a certain conclusion? And if she (3) (*is / was / had been*), what motive (4) (*may / must / should / might / can*) she have?

(5) (*Would / Should / May / Might*) Count de la Rochefour have written a note to Flossie asking her to meet him if he planned to kill her?

Would somebody (6) (*kill / have killed / be killing*) the lady if they (7) (*were / had been*) after her jewels?

And is the fact that Count de la Rochefour has left the hotel enough to say that he (8) (*may / must / should / could / might*) have killed her?

Japp found the murder weapon by the side of the line somewhere between Weston and Taunton, but is it enough to conclude that she (9) (*may / must / should / could / might*) have been killed when the train was passing that particular place?

Is there something else of importance to the case they (10) (*may / must / should / could / might / can*) have missed?

Are they really so busy knocking on the door that they do not notice that it is open?

10–19 points

**Key:**

(1) (**May** / Can / Should / **Could** / **Might**);

(2) (**May** / Can / Should / **Could** / **Might**);

(3) (**is** / was / had been);

(4) (**may** / must / should / **might** / can);

(5) (**Would** / Should / **May** / **Might**);

(6) (kill / **have killed** / be killing);

(7) (were / **had been**);

(8) (may / **must** / should / could / might);

(9) (may / **must** / should / could / might);

(10) (**may** / must / should / **could** / **might** / can).

**Лексика, этап тренировки, немецкий язык.** Данное упражнение сделано на основе немецкоязычной аудиоверсии рассказа Агаты Кристи «Убийство в Восточном экспрессе» (“Mord im Orientexpress”) и посвящено ряду однокоренных слов, имеющих на русском языке значение ‘случай’ [2]. Текст упражнения составлен с учётом коренных различий между синонимами, согласно словарю Duden Deutsches Universalwörterbuch, и содержит слова-подсказки, помогающие студентам (учащимся) при внимательном прочтении определить, какое слово в какой пропуск необходимо вставить [3]. Текст упражнения небольшой по объёму и не содержит сложных грамматических конструкций или незнакомых слов, непонятных из контекста, что позволяет обучающимся сконцентрировать внимание на целевом лексическом явлении. При проверке упражнения в классе можно предложить обучающимся обосновать свой выбор и объяснить, какими подсказками в тексте они руководствовались, принимая решение.

*Setzen Sie richtig ein:*

*der Fall – der Zufall – der Vorfall – der Zwischenfall – der Unfall*

Hercule Poirot kehrte aus Syrien nach Europa zurück. Die 2-tägige Reise mit Taurus-Express verlief ohne (1)\_\_\_\_\_. Es waren nur zwei Reisende außer ihm im Zug, beide – Engländer. Als Poirot in Istanbul ankam, fuhr er schnellstens zum Hotel, wo ihn ein Telegramm

folgenden Inhalts erwartete: „Vorausgesagte Entwicklung im (2)\_\_\_\_\_ Kastner unerwartet eingetreten. Bitte sofort kommen.“ Poirot bat den Portier, ihm eine Fahrkarte für den Orient – Express zu buchen und ging ins Restaurant zu essen. Beim Essen bemerkte Poirot in der Ecke zwei Herren, offensichtlich Amerikaner. Der eine war ein junger gut aussehender Mann, der einen liebenswürdigen Eindruck machte. Der andere schien auf den ersten Blick ein Menschenfreund zu sein. Aber seine Augen blickten boshaft und angespannt, als er zu Poirot kurz hinübersah. „Ein merkwürdiger (3)\_\_\_\_\_“, dachte sich Poirot.

Gleich darauf vergaß er die beiden Herren, da er seinen alten Freund Monsieur Bouc, den Direktor der Eisenbahnlinie, sah, der auch mit Orient- Express nach Paris fuhr. Als sich die beiden Herren zum Bahnhof begeben wollten, teilte der Portier Poirot mit, der Zug sei leider voll belegt. Aber Monsieur Bouc versicherte Poirot, dass es im Zug auf jeden (4)\_\_\_\_\_ ein Abteil gibt, das nicht belegt ist, die Nummer 16. Es stellte sich aber heraus, dass auch die Nummer 16 nicht zu haben war. Es gelang dem Schaffner aber, Poirot in einem anderen Abteil unterzubringen. Durch (5)\_\_\_\_\_ war das das Abteil des jungen Amerikaners aus dem Hotel.

Am nächsten Morgen, als Poirot mit seinem Frühstück schon fast fertig war, geschah ein (6)\_\_\_\_\_, der ihn nachdenklich stimmte. Außer ihm waren nur die zwei Amerikaner im Speisewagen, alle anderen Fahrgäste waren schon gegangen. Als der junge Amerikaner den Speisewagen verließ, ging der ältere unvermittelt auf Poirots Tisch zu, stellte sich vor und bat Poirot um Hilfe. Sein Leben sei in Gefahr, behauptete er. Aber Poirot weigerte sich, ihm zu helfen. Die Augen des Herrn gefielen ihm nicht, erklärte er. Der Mann wurde rot vor Wut und verließ den Speisewagen.

In der Nacht blieb der Zug in einem Schneesturm stecken. Alle Fahrgäste, die sich im Speisewagen zum Frühstück versammelt hatten, ärgerten sich über den (7)\_\_\_\_\_.

Aber es kam noch Schlimmeres... Der ältere Amerikaner wurde in seinem Abteil tot aufgefunden. Es handelte sich nicht um einen (8)\_\_\_\_\_: der Mann war erstochen.

#### **Schlüssel:**

**(1) Zwischenfälle;**

**(2) Fall;**

**(3) Fall;**

**(4) Fall;**

**(5) Zufall;**

**(6) Vorfall;**

**(7) Vorfall;**

**(8) Unfall.**

Так как представленные упражнения являются законченными отрывками, они могут быть использованы для дальнейшего пересказа, обсуждения, построения прогнозов развития повествования и т. д.

Использование упражнений, созданных на основе отрывков из произведений детективного жанра, как классических, так и современных, позволяет не только решать конкретные задачи по усвоению лексики и грамматики, но и пробуждают у обучающихся интерес к художественной литературе.

#### **Список использованной литературы**

1. Christie, A. Death by Drowning and Other Stories / A. Christie. – London: Harper Collins Publishers, 2003. – 63 p.

2. Christie, A. Mord im Orientexpress / A. Christie. – München: Der Hörverlag GmbH, 2003. – 193 S.

3. Duden Universalwörterbuch Deutsch. Bibliographisches Institut GmbH Dudenverlag Berlin, 2000. – 2128 S.

**И. В. Елистратова**

(Государственный университет просвещения, Москва)

**А. А. Козлова**

(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы  
«Школа № 86 имени М. Е. Катюкова», Москва)

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Настоящая статья посвящена вопросу применения игровых технологий для развития языковой компетенцией в младшем школьном возрасте. В современных реалиях, с развитием технологизации образования, мир игровых технологий пополняется новыми элементами, преимущественно включающими в себя игровые технологии с использованием технических средств. Проведенный эксперимент показал, как игра позволяет преодолеть пассивность обучающихся, активизируя их мыслительную и познавательную деятельность посредством упражнений и интерактивных заданий. Игра является своеобразным проводником ребенка в мир новых знаний, ведь именно посредством игры ребенок познает мир и обучается новому, приобретает необходимые умения, навыки и компетенции.*

В современном мире в условиях динамичного развития образования появляются новые методики преподавания и образовательные технологии. Одним из видов таких технологий являются игровые. Данные технологии базируются на игре и не могут существовать в отрыве от игрового процесса. Именно поэтому использование данных технологий особенно актуально в младшем школьном возрасте, в ходе которого обучаемый постепенно переходит от игрового процесса, являвшегося ведущим в предыдущем, дошкольном возрасте, к учебному. Необходимо также отметить важность овладения языковой компетенцией, являющейся неотъемлемым элементом коммуникативной компетенции, усвоение которой провозглашается основной целью обучения иностранному языку в действующем ФГОС [1] в российском образовании наряду с личностно-ориентированным обучением.

В парадигме современного образования педагог, проводя урок, находится в законодательных рамках и в ходе урока обязан соблюдать все нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность. Одним из самых главных нормативных актов в данной сфере является ФГОС. В данном документе отражена основная цель обучения, а также компетенции, которые учащемуся необходимо освоить и предполагаемые результаты освоения дисциплин. Данный документ необходим для изучения педагогическим работникам, так как именно он, наряду с уставом школы и иными нормативно-правовыми актами, регламентирует деятельность учителей в процессе проведения урока.

Именно на начальном этапе формирование коммуникативной компетенции особенно важно. Этот этап детерминирует успешность ее овладением на последующих этапах обучения. В данном контексте особенно стоит подчеркнуть мнение английского методиста Г. Пальмера [2, с. 185], считавшего, что, позаботившись о начальном этапе обучения, можно быть уверенным, что следующие этапы будут работать на ученика.

Речевой опыт накапливается ребенком в течение всей жизни в процессе общения. Языковые знания ребенок получает в процессе изучения языка, а языковая интуиция возникает инстинктивно и представляет собой способность ребенка «чувствовать» язык.

Помимо этого, необходимо понимать, что формирование языковой компетенции – это комплексный и многокомпонентный процесс. В отечественной методике данный феномен

понимается как основа коммуникативной компетенции. И. А. Зимняя, определяющая языковую компетенцию как систему знаний о языке и его функционировании в рамках иноязычного общения, полагает, что языковая компетенция включает в себя уже имеющийся коммуникативный потенциал [3, с. 213].

В зарубежной методике языковая компетенция понимается не только как неотъемлемый элемент коммуникативной компетенции, но и как знание языковых норм, тесно связанных с исконным значением слова. Ярким подтверждением этому является определение голландского ученого Яна ван Эйка [4, с. 215], воспринимавшего языковую компетенцию как способность использовать и апеллировать языковыми средствами в их исконном значении, а именно в том, которым его наделяют носители данного языка.

Изучением структуры языковой компетенции также занималась Е. Д. Божович, рассматривая ее с психологической точки зрения и включив в нее 3 основных элемента – «речевой опыт, языковые знания и языковую интуицию» [5, с. 275].

Речевой опыт накапливается ребенком в течение всей жизни в процессе общения. Языковые знания ребенок получает в процессе изучения языка, а языковая интуиция возникает инстинктивно и представляет собой способность ребенка «чувствовать» язык.

Говоря о формировании языковой компетенции в начальной школе, необходимо учитывать особенности возраста и развития ребенка на данном этапе. Современная методика включает в себя достаточно большое количество активных методов обучения. Игра перестает быть лишь дополнительным элементом учебной деятельности и начинает изучаться более подробно в контексте преподавания.

Ввиду многообразия педагогических игр, на которых базируются игровые технологии в образовании, учеными было разработано достаточно большое количество классификаций игр и основанных на них технологий. Одной из самых ранних принято считать классификацию М. Ф. Стронина [6, с. 135], разделившего игры на 3 группы в соответствии с навыками, формируемыми при помощи данных игр – фонетические, грамматические и лексические. Развернутую классификацию игровых технологий дает Г. К. Селевко [7, с. 285].

Классификация игр также отмечена в научных трудах Н. Д. Гальсковой [8, с. 230], разделившей игры на 2 группы – подготовительные, связанные больше с физической составляющей восприятия текста – увеличение скорости и темпа речи и развитие словесно-логического мышления, а также творческие, направленные на комплексную работу с текстом – развитие способностей логически последовательного изложения информации, умение находить аргументы за и против, а также умение критически оценивать информацию и высказывать свою точку зрения.

В современной методике приобретает актуальность использование компьютерных технологий, занимающих особое место в рамках классификации игровых технологий. В связи с появлением информационных технологий в педагогике, особую важность приобрел термин «геймификация», в научно-педагогическом сообществе понимаемый как внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование, а также внедрение компьютерных технологий в процесс обучения [9, с. 209].

Концепция геймификации заключается в том, что обучаемому предлагается усваивать информацию не стандартными методами обучения, а в условиях игровой реальности, в которой моделируется ситуация и вырабатывается определенная последовательность действий. В контексте педагогики ценность геймификации заключается в том, что полученные в ходе игровой деятельности знания, умения и навыки могут быть применены в реальной жизни.

Необходимо подчеркнуть, что игра, на которой базируется игровая технология, должна обладать свойством увлечь детей и сделать для них образовательный процесс в первую очередь интересным. При соблюдении данного условия учащиеся действительно будут погружены в процесс обучения.

Заменяя однообразную деятельность по запоминанию и изучению новых слов, выполнению однотипных грамматических заданий и заданий по тексту, от которых вследствие особенностей своего психофизиологического развития ребенок может уставать, а игра придает эмоциональную окраску привычному обучению и стимулирует интерес ребенка к предмету.

Помимо этого, посредством игры учащийся понимает, как можно использовать полученные знания в заданной учителем ситуации, тем самым получая начальную языковую практику.

Необходимо особенно подчеркнуть, что кроме образовательного компонента, в игре воспитываются нравственные качества личности, обучаемый осознает, как правильно взаимодействовать с другими участниками, учится вежливому общению и уважению чужого мнения.

В рамках исследования был проведен эксперимент, в ходе которого был разработан и применен на практике цикл из 5 уроков с применением игровых технологий в рамках учебно-методического комплекса И. Н. Верещагиной и Т. А. Притыкиной [10]. В эксперименте принимали участие две параллели обучающихся 3-го класса. Первая параллель представляла собой контрольную группу, в которой не проводились занятия с применением игровых технологий, а в ходе работы со второй параллелью, называемой экспериментальной группой, был разработан цикл уроков с игровыми технологиями, нацеленных на формирование языковой компетенции обучающихся данной группы.

Эксперимент состоял из 3-х этапов:

1) **констатирующий этап**, на котором проводилась первичная диагностика языковой компетенции младших школьников;

2) **формирующий этап**, в ходе которого с экспериментальной группой учащихся проводились уроки, направленные на формирование языковой компетенции;

3) **контрольный этап**, на котором оценивалась результативность и эффективность игровых технологий в ходе проведенных уроков и формировании языковой компетенции учащихся.

Перед началом эксперимента была проведена первичная диагностика языковой компетенции обеих групп в форме контрольной работы. Как известно, языковая компетенция включает в себя совокупность лексико-грамматических знаний, умений и навыков, следовательно, работа состояла из заданий, проверяющих данные навыки.

Отличительной особенностью разработанных уроков является их нацеленность на формирование языковой компетенции учащихся начальной школы. Цель каждого урока состояла в формировании одного из 5 навыков, оказывающих влияние на формирование языковой компетенции согласно действующему ФГОС, а именно умение работать с текстом, знание и понимание правил чтения, фонетики, орфографии, а также знание и умение применять ранее изученную лексику и языковые средства на практике. Помимо этого, немаловажным навыком, проработанным в ходе данного цикла уроков, является способность описать, сгруппировать и сравнить объекты в соответствии с темой.

В ходе проведенных уроков было отмечено, что формирование навыка работы с текстом – достаточно сложный и многофункциональный процесс, зависящий от типа текста и ранее изученной лексики, вследствие чего был сделан вывод, что применения одной игровой технологии недостаточно для формирования данного навыка, а игры должны быть использованы в комплексе. В связи с этим были применены 2 игровые технологии разных типов – дидактическая и интеллектуальная, что позволило достигнуть цели урока более эффективно благодаря переключению внимания и смене деятельности обучаемых.

Помимо этого, необходимо отметить особую эффективность применения компьютерных игровых технологий в формировании навыка группировки и сравнения объектов – современные технические средства обучения (ТСО), такие как интерактивные платформы и электронная доска, на которых можно не только группировать предметы в игровой форме, но и воспроизводить названия данных предметов, тем самым позволяя обучаемым запомнить произношение и оказывают содействие в понимании правил фонетики.

Было выявлено, что вследствие активности непроизвольного внимания в данном возрасте игровые технологии приобретают особую актуальность в обучении, так как способны привлечь и удержать внимание младших школьников. В ходе анализа результатов эксперимента было определено, что языковая компетенция в экспериментальной группе оказалась выше, а результаты контрольной группы практически не изменились.

Несмотря на разнообразное количество игровых технологий и их эффективность в формировании языковой компетенции, следует учитывать то обстоятельство, что в младшем

школьном возрасте начинается формирование самодисциплины и ответственности, поэтому процесс обучения не должен целиком состоять из игровых технологий. В противном случае чрезмерное увлечение игровым процессом может оказать негативное влияние на дисциплину в классе и чувство ответственности обучаемого в изучении предмета.

Суммируя вышеперечисленные факты и теоретические положения, а также принимая во внимание результаты проведенного эксперимента, можно сделать вывод, что использование игровых технологий эффективно при формировании языковой компетенции учащихся начальной школы, однако учебный процесс не должен быть перенасыщен играми.

### Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>. – Дата доступа: 19.08.2024.
2. Palmer, H. The Scientific Study & Teaching of Languages / H. Palmer. – London, 1992. – 343 p.
3. Зимняя, И. А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности / И. А. Зимняя // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. – Москва : Русский язык, 1991. – С. 210–215.
4. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning / J. A. Van Ek. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1989. – Vol. 1. – 339 p.
5. Божович, Е. Д. Языковая компетенция ребенка: структура, динамика развития, возрастная и индивидуальная вариативность (На материале русского языка как родного) / Е. Д. Божович. – Иваново : ЛИСТОС, 2022. – 372 с.
6. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2005. – 243 с.
7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
8. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с.
9. Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. – Москва : Эдитус, 2017. – 248 с.
10. Рабочая программа к учебнику по английскому языку И. Н. Верещагиной, Т. А. Притыкиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyiyazyk/2018/08/16/rabochaya-programma-po-angliyskomu-yazyku-3-klass>. – Дата доступа: 15.08.2024.

УДК 372.881.1

**О. Н. Крючкова**

(Московский городской педагогический университет, Москва)

### ЧАТ-БОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Статья посвящена исследованию применения чат-ботов в обучении иностранным языкам. Автор анализирует их преимущества и недостатки, рассматривает возможности использования чат-ботов как интерактивных помощников, способствующих повышению языковой практики, вовлеченности студентов и доступности обучения в любое время. Обсуждаются мгновенные ответы на вопросы учащихся и наличие обширной языковой информации. В то же время выделяются недостатки, включая ограниченность диалогов и отсутствие эмоционального взаимодействия. Статья направлена на анализ влияния чат-ботов на образовательный процесс, что может способствовать улучшению методики преподавания и разработке эффективных учебных стратегий.*

Сложно вообразить нашу реальность без «умных устройств» и виртуальных ассистентов, которые оказывают поддержку в различных областях деятельности. В сфере образования наблюдается проявление огромного интереса к генеративному искусственному интеллекту (ИИ) как новейшей технологии. Несмотря на скептическое отношение преподавательского сообщества к внедрению искусственного интеллекта в процесс обучения, нельзя не признать очевидного стремления российской системы образования к модернизации [1, с. 232].

Период Covid-19 способствовал поиску и появлению новых инновационных технологий в преподавании отдельных предметов, включая иностранный язык. В последнее время было опубликовано значительное количество научных исследований, в которых авторы подчеркивают существенный дидактический и лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта. На основе указанных технологий созданы программы чат-ботов, которые могут эффективно применяться в процессе обучения иностранным языкам. Использование чат-ботов становится все более популярным среди образовательных учреждений, поскольку машинное обучение и ИИ делаются все более совершенными, оказываясь ценными инструментами в сфере образования [2, с. 202]. В методике обучения иностранным языкам под чат-ботом П. В. Сысоев и Е. М. Филатов предлагают понимать «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [4, с. 68]. Одним из ключевых преимуществ чат-ботов с искусственным интеллектом для образования является персонализированное обучение [2, с. 202]. Образовательные учреждения используют эти платформы ИИ для предоставления персонализированного и интерактивного обучения. В качестве примера приведем Московский городской педагогический университет, где студенты обучаются на платформе Learning Management System (LMS) с интегрированными в эту систему чат-ботами. Благодаря этой интеграции студенты могут обратиться за помощью к чат-ботам для понимания сложных тем и доступом к учебным материалам в диалоговом режиме [3, с. 250].

Ниже рассмотрим некоторые преимущества и недостатки использования чат-ботов в обучении иностранному языку:

- введение в пользование чат-ботов. Использование мобильных чат-ботов в качестве вспомогательных средств при изучении языков получает все большее внимание благодаря их способности взаимодействовать со студентами на естественном языке;
- обширная языковая информация. Чат-боты предоставляют учащимся обширную языковую информацию и моментальные ответы на их вопросы в процессе общения. Доступность этих систем в любое время и в любом месте позволяет студентам учить иностранный язык по своему усмотрению;
- индивидуальный подход к обучению. Взаимодействие с чат-ботами в реальном времени соответствует индивидуальному темпу обучения и создает ощущение аутентичности в среде, где используется родной язык;
- поддержка преподавателей. Эти системы не только повышают вовлеченность студентов и обеспечивают дополнительную поддержку, но и помогают снизить административную нагрузку на преподавателей, позволяя им сосредоточиться на разработке учебных программ и научных исследованиях;
- повышение успеваемости. Чат-боты эффективно способствуют повышению успеваемости студентов, предоставляя возможность для большей практики и выявления областей, требующих улучшения;
- развитие языковых навыков. Они могут имитировать диалог и обмен идеями, позволяя студентам отрабатывать языковые навыки, такие как ведение обсуждений в классе [3, с. 251].

С помощью чат-ботов учащиеся могут развивать новые компетенции и совершенствовать свои навыки, минимизируя недостатки, связанные с практикой разговорной речи с собеседником, такие как оценочные суждения, аргументация и повторение.

Недостатки чат-ботов в обучении иностранным языкам включают несколько ключевых аспектов:

– ограниченность диалогов: Чат-боты зачастую основаны на заранее заложенных сценариях и алгоритмах, что может ограничивать их способность к гибкому и разнообразному общению. Это может приводить к ситуации, когда бот не может адекватно реагировать на уникальные или сложные запросы студентов;

– отсутствие эмоционального взаимодействия: чат-боты не способны передавать эмоции или интонацию, что может ухудшать качество общения, а отсутствие человеческого элемента может негативно сказаться на мотивации студентов и восприятии обучения;

– неполное понимание контекста: чат-боты могут испытывать трудности с пониманием контекста вопросов учащихся, что может приводить к ошибочному интерпретированию запросов и, как следствие, к неверным или неуместным ответам;

– ограниченные возможности оценивания. Хотя чат-боты могут проверять базовые знания, их способности к комплексному оцениванию навыков, таких как креативное мышление и критический анализ, остаются ограниченными;

– технические сбои и недоступность. Как и любое программное обеспечение, чат-боты подвержены техническим сбоям, что может затруднить доступ студентов к необходимой информации и ресурсам.

Эти недостатки подчеркивают необходимость сочетания использования чат-ботов с традиционными методами обучения для достижения наилучших результатов в изучении иностранного языка.

Наряду с другими цифровыми инструментами, нейросети не могут стать основой образовательного процесса. Однако их допустимо рассматривать как ответ на современные вызовы в области образования, в частности, их можно воспринимать в качестве помощника учителя / преподавателя для достижения различных образовательных задач, повысить уровень его цифровой компетентности и расширить педагогический инструментарий [5, с. 365].

Таким образом, технологии искусственного интеллекта уже сегодня используются в практике обучения иностранным языкам в вузах, поэтому невозможно игнорировать их присутствие. Следовательно, необходимо начать научную дискуссию о его будущей роли в преподавании и обучении иностранным языкам. Применение чат-ботов в процессе обучения иностранным языкам демонстрирует значительный потенциал для повышения эффективности образовательного процесса. Их способность предоставлять мгновенные ответы и обширную языковую информацию способствует улучшению вовлеченности студентов и созданию аутентичной языковой среды. Интерактивный формат общения позволяет учащимся практиковать языковые навыки в удобное для них время и темпе, что соответствует современным требованиям к обучению. Несмотря на существующие ограничения, чат-боты представляют собой перспективный инструмент, который может значительно улучшить методику преподавания, снизить нагрузку на преподавателей и способствовать индивидуализации образовательного процесса.

### Список использованной литературы

1. Тарева, Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики / Е. Г. Тарева // Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов / Е. Г. Тараева. – Москва, 2011. – Гл. 5. – С. 231–245.

2. Есина, Л. С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков / Л. С. Есина // МНКО. – 2024. – № 2 (105). – С. 201–204.

3. Якутина, М. В. Аспекты эффективности использования компьютерных систем с элементами искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / М. В. Якутина, Л. С. Есина // Иностранные языки в высшей школе: вызовы и перспективы / М. В. Якутина, Л. С. Есина ; под ред. М. В. Меленчук [и др.]. – М. : Прометей, 2024. – Гл. 4. – С. 244–274.

4. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вест. Тамбов. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 66–72.

5. Вишневецкая, Н. В. Искусственный интеллект на уроке иностранного языка / Н. В. Вишневецкая // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика : сб. науч. ст. / Москв. гор. Пед. ун-т ; редкол.: К. М. Баранова [и др.]. – Москва, 2024. – С. 364–369.

УДК 37.016:811

**О. И. Натхо**

(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

### **МЕСТО МЕТОДА ИНЦИДЕНТОВ В ПРОБЛЕМНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматривается применение метода инцидентов при реализации проблемного подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку как способа научить находить, анализировать и обобщать необходимую информацию, способствующую развитию поисковой, исследовательской деятельности студентов, в приоритете развивая коммуникативную. Автор приводит в качестве примера инцидент на основе темы “British Character. Customs and Traditions” с краткой справкой о традициях питейных заведений в изучаемой стране и запрете курения в них, приведших к определенным результатам; перечень вопросов, на которые необходимо найти ответы с использованием предоставленных Интернет-ресурсов.*

Образовательные стандарты в системе высшего профессионального образования обязуют сфокусироваться на профессионально-ориентированном изучении иностранного языка, что, таким образом, способствует оптимизации и совершенствованию учебного процесса за счет применения разнообразных интерактивных форм и методов обучения, способствующих подготовке, организации и развитию способности решать стандартные или нестандартные профессиональные задачи [1, с. 175].

Во многих заданиях, предлагаемых студентам, важную роль для их выполнения играют компьютер, телефон, планшет, информационные технологии (ИТ) и Интернет, которые, с одной стороны, помогают сделать процесс обучения разнообразным, игровым, стимулирующим и мотивирующим, а с другой стороны, способствуют научению студентов находить, обрабатывать, отбирать, анализировать, синтезировать и обобщать необходимую для выполнения заданий информацию. Подобным образом студенты проявляют себя в позиции деятельностного подхода, поскольку становятся не только потребителями информации, но и ее поставщиками, так как пытаются сгенерировать полученные знания в некий содержащий переработанную и переосмысленную субъективно информацию продукт, выступая в различных ролях, помогающий им реализовываться пусть и через деятельность, имеющую квази-профессиональный характер, но научающую их мыслить аналитически.

Помимо разнообразных заданий, нацеленных на умение синтезировать и анализировать материал, таких как кейс-стади, проекты, круглые столы, ролевые игры и так далее, существует, на наш взгляд, интересный, не очень широко применяемый, с нашей точки зрения, метод инцидентов, который, в своей основе, строится сначала на изучении некоего реально произошедшего случая или ситуации в истории той или иной страны, и имеющего свои определенные предпосылки и последствия; затем следует блок ответов студентов на заранее заданные преподавателем вопросы, обсуждаемые в аудитории, причем вся работа по ознакомлению с ситуацией, факторами, приведшими к ней, а также с результатами, последовавшими за ней,

является самостоятельной работой для студентов [2, с. 167]. Задачей инцидента является не подробный пересказ произошедшего, а, именно, поиск, анализ и синтез необходимой информации, которая поспособствует тому, что студентам приходится разбираться в изучаемой информации, находить причину произошедшего и, возможно, предлагать более «позитивную» версию развития событий, которая была бы больше на пользу обществу, стране, организации, институту и так далее, поставив себя на место третейского судьи или, зная историю развития уже упомянутых общества, страны или организации, судить о ней «задним умом».

Итак, исходя из всего вышеизложенного, мы формулируем основную задачу метода инцидентов: координируемый самостоятельный поиск, сбор, анализ и синтез информации для ее последующей реализации в процессе коммуникации в аудитории. Данный метод прекрасно подходит для решения таких задач, как научить студента самостоятельно осуществлять контролируемый поиск информации, отбирать только релевантные сведения, интенсифицировать уже полученные знания в той или иной области (лексика и грамматика иностранного языка, знания из области истории, социологии, политологии, культурологии, экономики и прочее). Возможной сложностью в применении данного метода является именно подбор реального случая или ситуации, имеющего место быть в истории развития того или иного общества, страны, компании и прочее, наличие адекватных информационных источников по этой теме в Интернете, где может содержаться дополнительная информация по предложенной тематике, аналитический материал, представленный другими специалистами в этой области, и так далее. Тем не менее, данный метод является прекрасной возможностью научить студентов искать и анализировать конкретную и соответствующую задачам информацию, активизировать их познавательную деятельность и научить их мыслить вдумчиво, а главное, критически.

Рассмотрим на примере, как строится работа по методу инцидентов на основе раздела “British Character. Customs and Traditions. Holidays in the UK” дисциплины «Общество и культура Великобритании (на английском языке)». Тема инцидента “Indoor smoking ban in pubs” («Запрет на курение в помещениях пабов»).

Текст сценария инцидента:

*In England, beer is considered the national drink, and the ‘pub’ – a unique English establishment where people gather to enjoy it – plays a central role in social life. The term ‘pub’ is short for ‘public house’. A distinctive feature of any self-respecting pub is its sign, prominently displayed on a post or affixed to the wall above the entrance, showcasing the establishment's name – such as “The Crown and Sceptre” or “The Packhorse and Pig” – often accompanied by a colorful illustration. In many areas, particularly in rural communities, pubs serve as a hub for local gatherings. In addition to beer, most pubs offer a wide range of alcoholic beverages, from whisky to wine, and many also provide light meals. Typically, pubs are divided into at least two distinct areas: the public bar and the saloon bar, the latter being more comfortable and slightly pricier.*

*In March 2006, Scotland enacted a law prohibiting smoking in all enclosed public spaces. Wales followed suit in April 2007, and England implemented a similar ban in July 2007. Prior to the law's introduction, pub owners expressed concerns that the smoking ban would adversely affect their sales. Two years later, the results of the ban were mixed; some pubs experienced a drop in sales, while others saw an increase in food sales. The “Wetherspoon” pub chain reported in June 2009 that their profits were at the higher end of expectations. However, the acquisition of “Scottish & Newcastle” by “Carlsberg” and “Heineken” in January 2008 was partially attributed to its struggles following declining sales linked to the smoking ban.* (В Англии пиво считается национальным напитком, а «паб» – уникальное английское заведение, где люди собираются, чтобы насладиться им, – играет центральную роль в общественной жизни. Термин «паб» является сокращением от ‘public house’. Отличительной чертой любого уважающего себя паба является его вывеска, которая находится на видном месте: на столбе или прикреплена к стене над входом, демонстрируя название заведения – например, «Корона и скипетр» или «Вьючная лошадь и свинья» – часто сопровождаемое красочной иллюстрацией. Во многих районах,

особенно в сельских общинах, пабы служат центром встреч для местной публики. Помимо пива, большинство пабов предлагают широкий ассортимент алкогольных напитков, от виски до вина, а многие также предлагают легкие закуски. Обычно пабы делятся как минимум на две отдельные зоны: общественный бар и бар-салон, который считается более комфортным и более дорогим. В марте 2006 года Шотландия приняла закон, запрещающий курение во всех закрытых общественных местах. Уэльс последовал примеру в апреле 2007 года, а Англия ввела аналогичный запрет в июле 2007 года. До введения закона владельцы пабов выражали обеспокоенность тем, что запрет на курение отрицательно скажется на продажах. Два года спустя результаты запрета были неоднозначными: в некоторых пабах наблюдалось падение продаж, в то время как в других наблюдался рост продаж закусок. Сеть пабов “Wetherspoon” сообщила в июне 2009 года, что их прибыль превысила все ожидания. Однако поглощение сети пабов “Scottish & Newcastle” компаниями “Carlsberg” и “Heineken” в январе 2008 года было частично приписано ее трудностям, связанным со снижением продаж из-за запрета на курение).

Перечень вопросов к инциденту и Интернет-ссылками с дополнительной информацией:

1. What are the main characteristic features of the English pub?

Browse and read the following links with the additional information about the English pub:

a) <https://www.britannica.com/topic/public-house>;

b) <https://en.wikipedia.org/wiki/Pub>.

2. What is the British pub culture and which types of people can you meet in pubs?

Browse and read the following links with the additional information about the British pub culture:

a) <https://greatbritishmag.co.uk/uk-culture/british-pub-culture/>;

b) [https://offshootbooks.com/blogs/fun/9-types-of-people-you-meet-at-a-bar?srsId=AfmBOodN-k2OZW3HdlDibzpbKq6CPXU-U9xysO\\_oHMLCZXcfxTzVUD/](https://offshootbooks.com/blogs/fun/9-types-of-people-you-meet-at-a-bar?srsId=AfmBOodN-k2OZW3HdlDibzpbKq6CPXU-U9xysO_oHMLCZXcfxTzVUD/);

c) <https://londondrinksguide.com/en/blog/features-106/stories-110/understanding-british-pub-culture-in-4-easy-steps-84.htm>.

3. What are the food and drinks served in pubs?

Browse and read the following links with the additional information about the food and drinks served in pubs:

a) <https://tryotter.com/resource/wiki/what-is-a-pub>;

b) <https://en.uhomes.com/blog/british-pubs-and-drinks>.

4. Why do people meet in pubs?

Browse and read the following links with the additional information about why people meet in pubs:

a) <https://thepourhousempls.com/blog/guide-to-meeting-people-at-bars/>;

b) <https://vividbarservices.co.uk/why-do-people-like-going-to-bars/#:~:text=The%20atmosphere%20in%20a%20bar,a%20relaxed%20and%20informal%20setting/>.

5. Why was the smoking ban introduced in pubs?

Browse and read the following links with the additional information about the smoking ban introduced in pubs:

a) [https://en.wikipedia.org/wiki/Smoking\\_bans\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/Smoking_bans_in_the_United_Kingdom);

b) <https://www.smokefreeaction.org.uk/campaigns/indoor-smoking-ban>.

6. What are the consequences of its introduction?

Browse and read the following links with the additional information about the consequences of its introduction:

a) <https://www.bhf.org.uk/information-support/risk-factors/smoking>;

b) <https://abcnews.go.com/Health/wireStory/uks-starmer-confirms-government-mulling-crackdown-smoking-potentially-113238437>;

7. Be ready to discuss these issues. Why was the smoking ban introduced in pubs? What are the consequences of its introduction? Are there any signs of the ban being lifted? Are there any signs of the ban being tightened?

В данном инциденте рассматривается важная мера, принятая государством для укрепления здоровья нации, имеющая определенные нравственные, социальные и экономические

последствия. Студентам дается краткая справка об этом событии, а также перечень вопросов, на которые им необходимо найти ответы с использованием предоставленных Интернет-ссылок, где они найдут необходимую информацию для более широкого понимания проблематики. Затем, в рамках аудиторного занятия в процессе дискуссии, используя свои знания и умение коммуницировать на иностранном языке, фоновые знания в области культурологии и информации, полученной из предоставленных Интернет-источников, студенты попытаются объяснить, почему данное событие произошло, каковы были его предпосылки и последствия, как бы развивалась культура пабов в условиях отсутствия подобного закона, как будет она развиваться в дальнейшем.

Представленный метод инцидентов, на наш взгляд, является весьма эффективным, так как он способствует активизации и интенсификации как самостоятельной работы студентов, так и их творческой, познавательной активности и деятельности; он способствует расширению их словарного запаса благодаря изучению оригинальных статей на иностранном языке из Интернет-источников; дает возможность попытаться преодолеть языковой барьер и высказать и отстаивать свою точку зрения, применяя полученные знания в области лексики и грамматики иностранного языка. Таким образом, метод инцидентов мотивирует студентов углублять свои знания не только в области изучения иностранного языка, а также в области профессионально-ориентированных знаний и общего личностного развития. Помимо прочего, метод инцидентов способствует развитию поисковой, научной и исследовательской деятельности студентов, что реализуется через трансформацию обучения от знаниевой составляющей к системной и деятельностной, что, в конечном счете, приводит к всеобщему личностному развитию [3, с. 821].

### Список использованной литературы

1. Натхо, О. И. Проектная методика в обучении деловому иностранному языку / О. И. Натхо // Университетские чтения – 2023 : материалы регион. межвуз. науч.-практ. конф., Пятигорск, 12–13 янв. 2023 г. : в 5 ч. / Пятигорский гос. ун-т ; редкол.: З. А. Заврумов (отв. ред.) [и др.]. – Пятигорск, 2023. – Ч. 5. – С. 175–181.
2. Гарамян, А. В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку студентов-юристов / А. В. Гарамян // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2015. – № 8. – С. 165–173.
3. Shiryayeva, T. A. Bilingual Textbook as Driver of Knowledge Transfer in Modern Educational Environment / T. A. Shiryayeva, O. M. Litvishko, M. E. Mosesova // TSNI 2021: Textbook: Focus on Students' National Identity, Moscow, 20–24 April 2021 : Iss. 6 / Moscow: ARPHA Proceedings ; ed. E. Tareva. – Moscow, 2021. – Iss. 4. – P. 820–833.

УДК 372.881.111.1

***Н. С. Сибирко, Ю. А. Черноусова***

*(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)*

### **ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Основной целью данной статьи является описание истории возникновения термина «геймификация», его эффективности в современном профессионально-ориентированном языковом обучении студентов СПО. Новизна исследования заключается в перечислении конкретных видов практических геймификационных заданий и веб-ресурсов, доступных для использования в учебном образовательном пространстве. Результаты данной статьи могут быть использованы преподавателями иностранного языка в своей профессиональной деятельности.*

В эпоху глобальной цифровизации языкового образования, представляющего собой интеграцию цифрового инструментария в процесс преподавания и обучения иностранному языку [1], особую актуальность приобретает умение применять современные образовательные технологии, в том числе и в системе среднего профессионального образования. Одной из таких технологий является геймификация, основная ценность которой заключается в формировании осмысленного учебного опыта.

Следует отметить, что термин «геймификация» впервые был использован в Британии в 2002 году веб-дизайнером Н. Пеллингом для обозначения эффективности применения программных инструментов и сценариев, типичных для компьютерных игр, в областях, не связанных с играми [2]. В педагогику данный термин пришел благодаря американскому педагогу К. Каппа, который понимал под ним «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, а также использование игровой эстетики, механики и игрового мышления для вовлечения субъекта в обучение и решение различных задач и повышения мотивации» [3].

Подчеркнем, что понятие «геймификация» не равнозначно понятию «игра». Игровым методам посвящали свои работы такие исследователи, как Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко еще в начале XX века, изучая особенности игры как вида деятельности, способствующий обучению [4, с. 15]. Игровой подход на уроках иностранного языка широко использовался, начиная еще с 70-х–80 гг., особенно при обучении младших школьников. О. А. Голубкова считает, что «игровой подход – это обучение в рамках конкретной игры, а геймификация – применение игровых методик в повседневных процессах ради повышения мотивации». Геймификация с помощью игровых элементов делает процессы обучения менее скучными, а игровое обучение семантизирует и автоматизирует материал только в выбранной игре [5, с. 17].

Геймификация отличается от традиционных игровых практик тем, что при ней содержание деятельности сохраняется, меняется лишь способ ее организации: в процессе обучения происходит применение игровых элементов, которые способствуют развитию внутренней мотивации для достижения приоритетных образовательных задач. Таким образом, геймификация в образовательном контексте интегрирует элементы игры, игровых технологий и игровой среды, способствуя качественному изменению способа организации учебного процесса, активизирует внимание и концентрацию студентов при решении учебных задач. А с помощью мгновенной обратной связи и наличия реализации принципа взаимности и самооценки активизируется их сознательность и активность.

В образовательной парадигме геймификацию можно условно разделить на два вида: *структурную и содержательную* [4, с. 16]. Для *структурной* геймификации характерны такие игровые компоненты, как очки, уровни, достижения и доски почета. Все вышеперечисленные элементы способствуют поддержанию интереса и мотивации обучаемых в процессе освоения материала юнита, модуля или курса. Здесь следует особо отметить, что при таком виде геймификации содержание курса остается исключительно образовательным. *Содержательная* геймификация, в свою очередь, подразумевает отход от традиционных методов обучения, т. е. процесс обучения строится в рамках и по правилам выбранного игрового сюжета.

Не вызывает сомнений тот факт, что внедрение геймификации в практические занятия по иностранному языку у студентов СПО способствует трансформационным изменениям учебного процесса и имеет большое количество *преимуществ* и способно качественно улучшить процесс обучения:

1) повышается мотивация обучающихся: накопленные баллы, высокий уровень личных достижений, полученные награды – все это способствует созданию стимулирующей среды, которая благоприятно сказывается на самосовершенствовании студентов;

2) развиваются навыки критического мышления и решения актуальных проблем. Столкнувшись с определенными игровыми задачами, которые требуют креативности и аналитического подхода, студенты смогут подготовиться к решению похожих ситуаций в реальной жизни;

3) происходит более осознанное и глубокое усвоение пройденного материала. Игровая форма проведения занятий позволяет студентам легче запоминать информацию и впоследствии применять ее на практике;

4) наблюдается укрепление социальных взаимодействий. Групповые игры и командные задания способствуют кооперации студентов, развивают сотрудничество и сотворчество, повышают уровень коммуникативных способностей, что является одним из ключевых навыков в современном мире;

5) создаются более комфортные условия для обучения. Использование элементов геймификации позволяет найти индивидуальный подход к каждому студенту и раскрыть их потенциал.

Практические занятия с элементами геймификации могут включать задания с использованием:

- майнд-мэппов (интеллектуальных карт);
- онлайн-досок;
- интерактивных презентаций;
- кейс-стади (решение ситуационных задач);
- сторителлинга.

В настоящее время для внедрения геймификации в процесс преподавания профессионально-ориентированного языка существует много онлайн платформ и приложений: Classcraft, myQuiz, Quizlet, Pruffme, Learning Apps. В работе с учащимися СПО мы используем такой популярный веб-ресурс, как Quizizz, который предоставляет статистические данные по результатам прохождения викторины, дает возможность настройки времени, позволяет отслеживать весь процесс прохождения опроса, загружать отчеты после завершения викторины для оценки успеваемости обучающихся [6, с. 476].

Более того, иногда Quizizz используется нами как инструмент оценки знаний, так как данный сервис позволяет отслеживать результаты, которые можно загрузить вручную, а система начисления очков и таблицы лидеров помогают мотивировать обучающихся. Благодаря мгновенной обратной связи и взаимодействию с одноклассниками, занятия становятся более эффективными. Таким образом, когда студенты выполняют задания в игровой форме, используя цифровые инструменты и веб-сервисы, они показывают свой уровень знаний, а преподаватели получают возможность оценивать их прогресс.

Подводя итог, важно отметить, что геймификация даёт возможность сочетать интересы и мотивацию обучающихся с целями и задачами педагогов [7, с. 119]. У обучаемых начинают эффективно формироваться необходимые навыки и умения для освоения коммуникативной компетенции, повышается мотивация, совершенствуется творческий подход к решению проблем, развивается аналитическое мышление, а также умение работать в команде для совместного поиска решений и достижения общих целей, совершенствуется эмоциональный интеллект.

### Список использованной литературы

1. Сибиряков, А. В. Основы цифровой дидактики / А. В. Сибиряков, Ю. В. Радыгина, К. М. Хайруллина // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития: сборник материалов IV Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. учас., Железноводск, 18 февраля 2022 г. / Железноводск: фил. СГПИ ; редкол.: И. В. Иванченко (отв. ред.) [и др.]. – Ставрополь, 2022. – С. 601–605.

2. Pelling, N. The (Short) Prehistory of ‘Gamification’ [Electronic resource] / N. Pelling // Funding Startups (& Other Impossibilities). – Mode of access: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-%20gamification/>. – Date of access: 02.09.2024.

3. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education [Electronic resource] / K. M. Kapp // John Wiley & Sons. – Mode of access: <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>. – Date of access: 02.09.2024.

4. Воронова, М. В. Геймификация: применение в образовании при обучении иностранным языкам / М. В. Воронова // Вестн. ИМСИТа. – 2023. – № 4 (96). – С. 15–16.

5. Голубкова, О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие / О. А. Голубкова, И. Ф. Кефели. – Санкт-Петербург: БГТУ «Военмех», 1998. – 42 с.

6. Фомин, М. А. Использование онлайн-сервисов в качестве инструмента геймификации при обучении иностранному языку / М. А. Фомин, В. И. Лаврова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2022. – № 3 (24). – С. 475–478.

7. Кокорина, С. Д. Особенности применения геймификации при обучении иностранному языку (на примере карточных игр [Электронный ресурс] / С. Д. Кокорина // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего : сб. ст. – Режим доступа: <https://petrovskie-chteniya.ru/articles/osobennosti-primeneniya-geymifikatsii-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku-na-primere-kartochnykh-igr/>. – Дата доступа: 10.09.2024.

**УДК 372.881.111**

**М. А. Слепнева, Н. А. Копылова**

*(Национальный Исследовательский Университет «МЭИ», Москва)*

### **СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В КАЧЕСТВЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Использование мобильных технологий в учебном процессе вносит значительный вклад в его модернизацию и совершенствование. Преподаватель, применяющий на практике информационные ресурсы, способствует развитию личности обучающегося с интеллектуальной и исследовательской сторон и формирует навыки самостоятельной работы. Социальные сети и мессенджеры играют важную роль в нашей повседневной жизни прежде всего в качестве средства коммуникации, но созданный нами в мессенджере образовательный канал подтверждает свою эффективность в качестве вспомогательного учебного ресурса, повышает интерес к обучению и позитивно воспринимается большинством слушателей, что также отражено в отзывах студентов, полученных в результате проведенного широкомасштабного опроса.*

Цифровые технологии уже плотно вошли во все сферы жизни человечества: от ежедневных бытовых действий до производства, медицины, бизнеса и государственных услуг. В образовательном процессе цифровизация, внедряющая вспомогательные инструменты образования, способствует его активизации и более стремительному развитию, заинтересовывает, мотивирует и вовлекает обучающихся, делая их активными участниками и лидерами всего процесса. В образовании самыми распространенными цифровыми инструментами на данный момент являются массовые открытые онлайн курсы [1, с. 178], набирают популярность чат-боты и искусственный интеллект [2, с. 50], в обучении иностранному языку давно зарекомендовали себя электронные словари и тезаурусы, машинный перевод [3, с. 171].

Миниатюризация и технический прогресс, повсеместная беспроводная Интернет связь сделали смартфоны важной частью нашего бытия, наделив их функциями не только быстрой связи и доступом во всемирную паутину, но и хранилищем большого количества информации (аудио, видео, заметки, текстовые документы и т. п.). Современное мобильное устройство – это своего рода компьютер, позволяющий нам быть участниками образовательного процесса без привязки ко времени и локации. Мобильное обучение становится трендом нашего времени [4, с. 9; 5, с. 88], являясь личностно-ориентированной технологией, где обучающиеся самостоятельно ищут информацию, определяют проблемные области, проводят аналитические исследования, решают поставленные задачи, работают с полученными результатами, применяют знания на практике.

Социальные сети и мессенджеры – основные составляющие мобильных технологий в обучении. Эти сервисы позволяют пользователям объединяться и общаться согласно общим интересам, включая образовательные. В настоящее время даже стали создаваться научные и образовательные социальные сети, где у организатора есть возможность делиться тематическим контентом (лекции, учебные пособия, тестовые материалы, справочные материалы и т. д.), а также общаться в реальном времени (обмен информацией, ответы на вопросы, дискуссии и обсуждения) с пользователями (ученики, студенты, коллеги). У социальных сетей отмечаются следующие преимущества [6]: возможность реализации как индивидуальной, так групповой и коллективной работы обучающихся; проведение на базе соцсетей внеаудиторной работы; организация проектной деятельности студентов; площадка для обмена информацией; возможность самообразования и образования «на протяжении всей жизни»; средство коммуникации.

Есть и некоторые недостатки мобильного обучения, которые не следует игнорировать при создании групп и сообществ, их необходимо учитывать и пытаться нивелировать. Во-первых, рассеянность внимания пользователя. Молодежь злоупотребляет сетями, отвлекаясь на сторонний контент и общение. Здесь требуется от обучающегося умение максимально концентрироваться. Преподаватель, в свою очередь, может стимулировать работу, например, ставя временные ограничения на выполнение тестовых заданий. Во-вторых, создание сообществ является затратным с точки зрения временных ресурсов, т. к. работа выполняется в неоплачиваемое время. Следующий недостаток – неконтролируемый по объему поток информации. Следовательно, вся информация должна представляться порционно и должна быть разнесена во времени.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИУ МЭИ, несмотря на устоявшиеся на протяжении 90-летней истории кафедры традиции, для обеспечения глобальной конкурентоспособности наших студентов на рынке труда и в рамках ключевого направления развития системы образования проводят регулярное обновление содержания и технологий преподавания. На кафедре, основным видом деятельности которой является обучение иностранному языку для специальных целей (технический английский), был разработан ряд онлайн курсов, как с целью проведения занятий в дистанционном формате, так и для занятий в смешанном формате (проведение промежуточной аттестации) [7, с. 90].

В данный момент, наше внимание направленно именно на развитие мобильного обучения. В качестве пилотного проекта, был создан канал в одном из популярных в России и странах СНГ мессенджеров. Канал несет исключительно образовательные цели и используется для организации самостоятельной работы студентов первого курса бакалавриата, изучающих основы перевода технических текстов, а также для их подготовки к контрольным мероприятиям и промежуточной аттестации. Несколько раз в неделю нами выкладывается в виде постов теоретический материал, соответствующий грамматической теме, разбираемой студентами на основных занятиях, практические задания-викторины и последняя публикация в серии – разбор практических заданий.

Студенты-подписчики принимают активное участие в жизни канала, ставят эмоции, периодически пишут комментарии, задают вопросы. В устном общении мы получаем положительные отзывы, но было принято решение составить ряд вопросов как относительно востребованности соцсетей в жизни студента в целом, так и про вновь созданный канал, в частности.

В опросе, посвященному использованию социальных сетей и мессенджеров в образовании, приняло участие 248 человек, из них 76 % молодые люди и 24 % девушки. Это и естественно, т. к. вуз технический. Респондентов попросили ответить на 17 вопросов. В анкету были включены следующие группы вопросов:

- демографическая группа (пол и возраст);
- востребованность соцсетей и зависимость от них (рисунки 1–3);
- использование образовательных каналов и удовлетворенность от использования канала по иностранному языку в мессенджере (рисунки 4, 5).



Рисунок 1 – Цели использования социальных сетей



Рисунок 2 – Время, затрачиваемое на соцсети в рабочее время

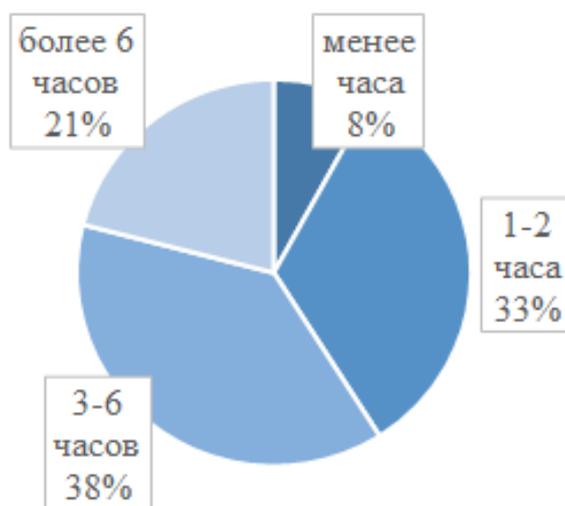


Рисунок 3 – Время, затрачиваемое на соцсети в выходные дни

Студенты в основном зарегистрированы в таких социальных сетях и мессенджерах, как VKontakte, Телеграм, реже в Mail.ru (Мой мир), Одноклассниках. По статистике Мой Мир и Одноклассники в основном интересны для людей старшего возраста, поэтому студенты (молодые люди 18–22 лет) их используют реже.

В основном соцсети используются с целью общения и по интересам (рисунок 1). Время, которое студенты проводят в социальных сетях варьируется от 1 часа до 6 часов, причем, как в рабочие, так и выходные дни (рисунки 2, 3). Большинство респондентов используют образовательное направление, и подавляющее большинство положительно отзывается об образовательном канале в Телеграм, разработанном и поддерживаемом сотрудниками кафедры иностранных языков НИУ МЭИ.

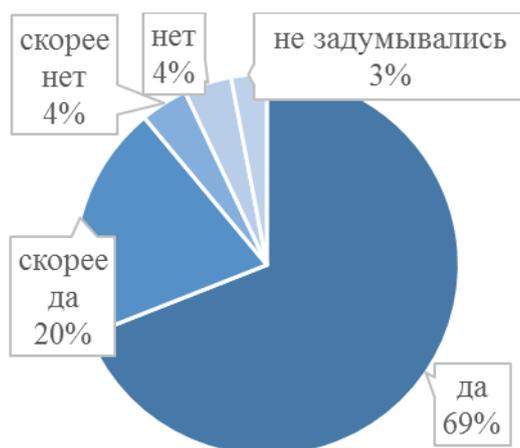


Рисунок 4 – Используете ли вы социальные сети и мессенджеры для обучения?

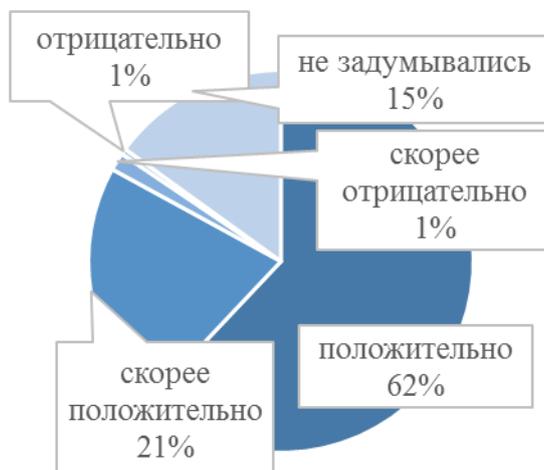


Рисунок 5 – Оценка образовательного канала кафедры иностранных языков НИУ «МЭИ»

Обобщая проведенное исследование, отметим значимый потенциал мобильного обучения, как лично-ориентированной технологии, в профессиональной области развития студентов. Портативность мобильных средств связи является наибольшим мотиватором к самостоятельному обучению, также создавая привычную естественную среду, способствующую концентрации на поставленной задаче, развитию навыков самостоятельного поиска информации, её анализа и использования, а также стимулирующей творческие способности и познавательный интерес. Со стороны преподавателя, желающего соответствовать вызовам современности, однако, требуются дополнительные усилия по разработке и поддержанию образовательных каналов. В целом студенты готовы использовать образовательные мобильные ресурсы и отзываются о подобной практике положительно.

## Список использованной литературы

1. Захарова, У. С. Моок в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей / У. С. Захарова, К. И. Танасенко // Вопросы образования. – 219. – № 3. – С. 176–202.
2. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, Д. О. Сорокин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 3. – С. 46–59.
3. Левина, Л. В. Использование средств машинного перевода в преподавании иностранных языков / Л. В. Левина, А. И. Левин // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. – 2022. – Т. 12. – № 3. – С. 164–175.
4. Титова, С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С. В. Титова // Вестн. Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21. – № 7-8 (159-160). – С. 7–14.
5. Касаткина, Н. Н. Модели мобильного обучения иностранному языку / Н. Н. Касаткина // Ярослав. пед. вестн. – 2017. – № 1. – С. 88–91.
6. Имомова, Ш. М. Роль социальных сетей в образовании [Электронный ресурс] / Ш. М. Имомова, Ф. Ф. Норова // Universum: технические науки : электрон. научн. журн. – 2022. – №10 (103). – Режим доступа: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/14371>. – Дата доступа: 28.05.2024.
7. Слепнева, М. А. Разработка MOOK по английскому языку для студентов бакалавриата инженерных специальностей / М. А. Слепнева // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы XII междунар. науч. конф., Гомель, 21 окт. 2022 г. / Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: Е. В. Сажина (гл. ред.) [и др.]. – С. 89–96.

УДК 372.881.1

*М. А. Федорова, Д. В. Ушканова*

*(Кубанский государственный технологический университет, Краснодар)*

### СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

*Исследование посвящено изучению влияния визуального образовательного контента на эффективность усвоения учебного материала в обучении иностранным языкам. Авторы отмечают, что цифровые технологии явились причиной формирования «клипового мышления» у современного человека. В рамках публикации даны определения четырем типам личности в зависимости от доминирующей модальности. Обоснована необходимость представления учебной информации при помощи визуальных средств. Новизна исследования состоит в детальном описании приемов визуализации учебного материала, реализующих принцип наглядности в обучении иностранным языкам.*

С появлением сети Интернет память человека стала функционировать в условиях информационного перенасыщения. Из-за перегрузки человеческий мозг не может долгое время концентрироваться на информации, устает от рутины, быстро переключается с одной задачи на другую. Цифровые технологии явились причиной формирования «клипового мышления», которое рассматривается как способ адаптации мозга к чрезвычайным нагрузкам. Как отмечают эксперты по психологии, термин «клиповое мышление» включает в себя такие признаки, как высокая скорость восприятия образов, наглядность, эмоциональность, имманентность, ассоциативность [1].

В данном исследовании будут изучены особенности процесса визуального восприятия, что поможет обосновать *актуальность* применения приема визуализации в практике преподавания иностранных языков. Каждый день в поисках нужной информации человеку приходится просматривать гигабайты информации в виде текстов, аудио, смс, фотографий, таблиц, схем, видеоклипов, анимации и др. Важно понимать, что люди по-разному воспринимают одни и те же данные в зависимости от доминирующей модальности. В психологии различают несколько типов личностей: *аудиовизуалы, визуалы, кинестетики и дигиталы*. Основное различие между ними лежит в доминирующем канале восприятия: аудиал лучше воспринимают информацию на слух, кинестетик через обоняние, осязание, вкус; для дигитала важно анализировать информацию через логику и причинно-следственные связи, а визуал видит мир через зрительные образы. Интересно отметить, все люди рождаются кинестетиками, воспринимают поступающую извне информацию тактильно, через прикосновения, однако в течение жизни тип восприятия меняется в зависимости от множества физиологических, культурных и социальных факторов. В своей работе педагогу необходимо учитывать особенности сенсорного восприятия каждого обучающегося [2].

В настоящее время статистика показывает, что 80 % интернет-пользователей предпочитают визуальный контент, ориентированный на восприятие зрительных образов, а не текстовой. Очевидно, что развитие цифровых технологий сыграло ключевую роль в преобладании видеоконтента. Как отмечают исследователи, мировое сообщество является свидетелем перехода от текстовой цивилизации к цивилизации изображений [3].

Не вызывает сомнений, что в условиях цифровой трансформации образования педагогическое сообщество должно создать новую парадигму обучения иностранным языкам, ориентированную на визуальное восприятие информации. С позиций *научной значимости* визуализация в обучении иностранному языку реализует принцип наглядности образовательного контента. *Практическая значимость* публикации заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы как инструмент повышения эффективности обучения иностранным языкам. Активная визуализация материала может помочь не только удержать внимание аудитории, но и создать индивидуальные траектории обучения с учетом способностей обучающихся.

Существует множество средств визуализации иноязычного контента, среди которых особенно эффективным является использование *видеоматериалов с аудио поддержкой*. Безусловно, их основным достоинством является сила впечатления и эмоционального воздействия [4, с. 3]. Они презентуют обучающимся образцы речи с правильным произношением и интонационным рисунком, что помогает минимизировать фонетические ошибки при коммуникации. При просмотре видеофрагментов в обучении иностранному языку важно соблюдать принцип целенаправленности, работа должна быть ориентирована не на праздное развлечение аудитории, а на достижение определенной цели, будь то усвоение нового вокабуляра по теме или ознакомление с культурным наследием страны изучаемого языка.

Преподаватель должен предвидеть трудности, которые могут возникнуть в процессе просмотра видео, заранее дать комментарии в отношении новых лексических единиц, продумать содержание обсуждаемых вопросов, предложить интересные методы проверки уровня понимания учебного материала. Это могут быть, например, тесты на множественный выбор, определение ложных и истинных утверждений, упражнения на выстраивание частей текста в логической последовательности или задания на ассоциирование высказываний с героями видеофильма и др. Крайне важно, чтобы уровень сложности информационного потока соответствовал потребностям аудитории. Практика использования звучащего видеоконтента на уроках иностранного языка показала, что текстовая информация, основанная на видео, «цепляет» сознание обучающегося, усиливает фокус внимания и легче запоминается по сравнению с другими способами подачи информации. С научной точки зрения, включение визуального и слухового каналов восприятия информации активизирует формирование нейронных связей, отвечающих за легкое и прочное усвоение знаний.

*Мультимедийная презентация* также набирает популярность среди способов визуализации. Преимущество профессионально сделанной мультимедийной презентации состоит в сочетании текстовой информации с изображениями, графикой, музыкой, фото, таблицами, диаграммами, анимационными и звуковыми эффектами. Она отличается высоким качеством отображаемой информации, наглядностью, легкой навигацией по структуре материала. К этой категории также относится видеопрезентация в формате видеофайла. По способу подачи информации видеопрезентация может быть *видеомонтажная* (с использованием видеосъемки и видеомонтажа), *скайбинговая* (техника подачи информации, имитирующая процесс рисования рукой) или *анимационная* (с использованием мультипликации или 3D анимации). Эти выразительные формы могут использоваться как при объяснении нового языкового материала, так и при закреплении пройденного.

Настоящий прорыв к визуализации образовательного контента произошел благодаря созданию многофункциональных интерактивных платформ, типа *Genially*, *Wordwall*, *Jigsawplanet*, *Mirror*, *Quizlet*, *Padlet* и др. Использование средств *геймификации* (викторины, квесты, игры, интерактивные диаграммы, тесты, кроссворды и др.) реализует деятельностный подход в обучении, который обеспечивает высокую вовлеченность, ненавязчиво повышает самооценку обучаемых и способствует развитию языковых умений и навыков через творческую деятельность. При умелом использовании игровых методов сам процесс изучения иностранного языка не воспринимается как невыполнимая задача, а становится средством общения преподавателя со студентами, что помогает обучающимся чувствовать себя комфортно, обрести уверенность в себе, осознать свои маленькие победы над собой.

Еще одним эффективным и обширно применяемым методом визуализации процесса обучения является создание *ассоциативных карт (mind maps)*, которые представляют собой диаграмму, отражающую системные связи между целым и его элементами. Этот инструмент визуализации данных дает возможность расставить логические акценты, структурировать сложную информацию и выделить главное. На уроках иностранного языка ассоциативные карты используют в изучении фонетического, лексического или грамматического материала, например, фразовых глаголов, способов образования системы времен и их значений и т. д.

*Инфографика*, т.е. динамичное или статическое визуальное представление информации в виде карт, блок-схем, таблиц, шкал времени и др., также характеризуется наличием множественных взаимосвязей между элементами. Цель инфографики – донести до адресата труднодоступную теоретическую информацию в простом компактном виде. Развитие компьютерных технологий привело к расширению технических возможностей создания инфографики, а использование нейросетей и искусственного интеллекта значительно повысило уровень качества инфографики. По мнению специалистов, инфографика позволяет наглядно представить соотношение фактов и предметов во времени и пространстве [5].

Сравнительно недавно появился еще один продукт информационных технологий для визуализации учебного материала *облако понятий* (англ. *tag cloud*, *word cloud*), способный генерировать набор ключевых слов или словосочетаний к текстовому фрагменту. На уроках иностранного языка этот сервис очень удобен для создания словаря терминов или списка слов для моделирования предложений на базе изученной лексики. Такая практика помогает обучающимся научиться видеть логико-семантическое ядро и смысловые связи внутри предложения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в современном обществе происходит трансформация способов восприятия информации. Очевидно, что развитие компьютерных технологий привело к смещению вектора в сторону визуального восприятия. В этой связи правильно организованная визуализация процесса обучения иностранным языкам оправдана, так как она улучшает запоминание информации, развивает ассоциативное мышление, усиливает познавательный интерес к обсуждаемой тематике, и, в целом, способствует развитию познавательной деятельности обучаемых.

## Список использованной литературы

1. Цветков, В. Л. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема [Электронный ресурс] / В. Л. Цветков, А. А. Павлова // Вест. Моск. ун-та МВД России. – 2023. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-aktualnaya-psihologicheskaya-problema>. – Дата доступа: 08.08.2024.
2. Долженкова, В. И. Теоретические основы визуального обучения [Электронный ресурс] / В. И. Долженкова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 4 (5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-vizualnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 09.08.2024.
3. Османова, Х. С. Использование приёма визуализации на занятиях английского языка [Электронный ресурс] / Х. С. Османова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyoma-vizualizatsii-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 08.08.2024.
4. Федорова, М. А. Об использовании видеоматериалов при изучении иностранного языка в вузе / М. А. Федорова // Эл. сет. политем. журнал «Научные труды КубГТУ». – 2015. – № 6. – С. 212–217.
5. Киргизова, Е. В. Инфографика как средство визуализации и коммуникации [Электронный ресурс] / Е. В. Киргизова, Н. Ф. Романцова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/info-grafika-kak-sredstvo-vizualizatsii-i-kommunikatsii>. – Дата доступа: 08.08.2024.

УДК 378.147

**Ж. А. Яруллина**

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

### ВИДЕО В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Данная статья посвящена применению видеоматериала для обучения английскому языку студентов технического вуза. Целью данного исследования является описание опыта применения видеоматериала в обучении английскому языку. Автор рассматривает языковые навыки, которые могут быть улучшены с применением видеоматериала в процессе обучения, описывает опыт применения видео, содержащегося в учебных пособиях и опыт использования видеоматериала с открытых онлайн платформ и вебсайтов. В результате исследования автор приходит к выводу, что видео делает процесс обучения языку более интересным, повышает мотивацию студентов к изучению английского языка, улучшает навыки языковой подготовки.*

В современную цифровую эпоху видеоконтент стал краеугольным камнем эффективного изучения языка. Видео предлагают динамичный и увлекательный способ преподавания английского языка, делая язык более доступным, приятным и практичным. Являетесь ли вы преподавателем, желающим улучшить свои занятия, или студентом, который стремится улучшить свои навыки английского языка, видео могут стать отличным инструментом.

Многие образовательные платформы и веб-сайты предоставляют англоязычный видеоконтент, предназначенный для учебных целей. На таких сайтах есть тысячи видеороликов для изучения английского языка, а также специальные каналы и плейлисты, созданные для изучающих язык. Видео можно использовать для улучшения различных навыков английского языка, что делает их универсальным и эффективным инструментом обучения. Далее представлены некоторые ключевые языковые навыки, которые видео могут помочь улучшить. *Навыки разговорной речи.* Просматривая видео и подражая носителям языка, обучающиеся могут практиковать произношение, интонацию и беглость речи. Ролевые игры и разговорные

занятия на основе видеоконтента также могут улучшить разговорные навыки. *Умение понимать на слух.* Видео содержат множество аутентичного аудио контента с различными акцентами и диалектами, помогая обучающимся улучшить понимание речи на слух, распознавать модели интонации и привыкнуть к темпу разговорной речи на английском языке. *Словарный запас и правописание.* Видео знакомит обучающихся с новыми словами, идиоматическими выражениями и фразами в контексте. Просмотр видеороликов, посвященных конкретным темам, может помочь расширить словарный запас обучающихся и улучшить их навыки орфографии. *Грамматика.* Видео могут иллюстрировать и закреплять грамматические правила, показывая, как они применяются в реальных ситуациях. Обучающиеся могут наблюдать, как структурируются предложения, используются времена и применяются сложные грамматические понятия. *Навыки письма.* После просмотра видео, обучающиеся могут выполнять различные письменные упражнения. Они могут включать в себя: краткое изложение содержания видеороликов, написание эссе, посвященных содержанию, или написание диалогов на основе увиденного и услышанного. *Слушание и ведение заметок.* Использование видео различной степени сложности может побудить обучающихся улучшить свои навыки ведения заметок. Они могут научиться извлекать ключевую информацию из устной речи, улучшая свои академические и профессиональные способности. *Критическое мышление.* Видео можно использовать для стимулирования дискуссий и дебатов, побуждая обучающихся анализировать, оценивать и формировать свое мнение по различным темам. Это помогает развить навыки критического мышления и повышает способность выражать свои мысли на английском языке. *Распознавание акцента и адаптация.* Знакомство с различными акцентами с помощью видео помогает обучающимся адаптироваться и привыкнуть к различным английским акцентам. Это имеет решающее значение для эффективного общения в глобализированном мире. *Мотивация и вовлеченность.* Видео могут сделать изучение языка более приятным и увлекательным. Они могут вызвать интерес, любопытство и мотивацию, повышая желание обучающихся изучать и практиковать язык.

В ответ на современные тенденции в образовании, в Национальном исследовательском университете «МЭИ» в 2018 году был утвержден план подготовки студентов по программе Эталон. На первоначальном этапе в эксперименте принимали участие три института. На сегодняшний день по программе Эталон обучаются студенты всех институтов НИУ «МЭИ». Программа предполагает углубленное изучение английского языка на протяжении курса бакалавриата. В связи с увеличением количества часов по языковой подготовке задачей кафедры стала разработка новой программы подготовки по английскому языку для студентов, обучающихся в группах Эталон. В качестве учебных пособий были утверждены: Cutting Edge, Market Leader и High Note. Все используемые пособия содержат видеоматериал, который широко применяется на занятиях [1; 2]. Также преподаватели кафедры используют открытые платформы и вебсайты, содержащие видеоконтент, предназначенный для изучения английского языка [3]. Применение видео способствует развитию различных аспектов языка (таблица 1).

Таблица 1 – Преимущества применения видео в обучении английскому языку

Аспекты языка	Преимущества применения видео
1	2
Говорение	обсуждение содержания просмотренного – развитие навыков говорения; ролевые игры, позволяющие обучающимся применять на себя разные роли в различных ситуациях (переговоры, собеседования и т. д.); проведение дебатов и дискуссий на основе просмотренного видео (развитие критического мышления); развитие навыков повествования и беглости разговорной речи
Прослушивание	знакомство с различными вариантами произношения и акцентами способствует восприятию речи на слух

Окончание таблицы 1

1	2
Словарный запас	расширение словарного запаса (понимание смысла родственных слов, синонимов и антонимов)
Грамматика	процесс изучения и закрепления грамматических структур при помощи видеоматериала эффективен и интересен (например, просмотр видео, посвященных прошлым событиям для изучения прошедшего времени)

При работе с видеоматериалом выделяется три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный [4]. Рассмотрим, как преподаватели кафедры иностранных языков используют видеоконтент образовательных платформ и вебсайтов, а также видеоматериал учебных пособий для преподавания английского языка (на основе видеоматериала учебника Cutting Edge).

На преддемонстрационном этапе происходит подготовка обучающихся к тому, что они будут смотреть. Чтобы заинтересовать и активировать уже имеющиеся у них знания на предварительном этапе студентам предлагаются следующие упражнения:

1. *Look at the photos and answer the questions.*
2. *Try to guess.*
3. *Check you understand the meaning of the key words and phrases.*
4. *Work in groups and discuss.*

Предварительная работа помогает познакомить обучающихся с тематикой видеоматериала, ввести ключевые слова и фразы, которые помогут студентам понять материал, а вопросы для обсуждения позволят обучающимся думать о содержании видео до начала просмотра.

Во время просмотра видео (демонстрационный этап) осуществляются следующие виды деятельности:

1. *Watch the video and answer the questions.*
2. *Decide if the statements are true or false.*
3. *Put the statements in order.*
4. *Find mistakes in the sentences.*
5. *Match the sentences.*

На демонстрационном этапе обучающиеся смотрят видео, обращая внимание на произношение и интонацию носителей языка. Чтобы понять содержание видео, студентам предлагается делать заметки, записывать ключевые моменты, новую лексику и интересные выражения.

После просмотра видео (последемонстрационный этап) обучающимся предлагается выполнить следующие упражнения:

1. *Answer the questions.*
2. *Imagine that you are one of the characters of the video. Tell about the events in the video.*
3. *Describe the main problem of the video.*
4. *Retell the video one by one.*
5. *Role play the conversation from the video.*
6. *Write the essay on the topic of the video.*

Обсуждение видео помогает развивать у обучающихся критическое мышление, способствует усвоению новой лексики, что приводит к расширению словарного запаса. Ролевые игры (на базе видео) позволяют обучающимся практиковать и развивать навыки разговорной речи. Письменные задания, связанные с видеоматериалом (например, эссе, сочинения, доклады и т. д.) способствуют развитию навыков письменной речи. Проведение викторин и игр, связанных с темой видео, расширяет возможности обучения английскому языку.

*Пример реализации использования видеоматериала при обучении студентов группы Эталон НИУ «МЭИ» бизнес английскому на основе учебника Market Leader [5].*

Видео по теме “Managing people” (8 min).

1. Преддемонстрационный этап / Before you watch.

Знакомство обучающихся с темой видео с целью повышения мотивации к просмотру: вопросы и задания по теме.

*Answer the questions.*

As a manager, why is it important to have an understanding for other people's way of behaving?

Read about the companies and interviewees in this programme.

Упражнение на снятие языковых трудностей.

*Look at the expressions in bold from the video and their definitions.*

Put the expressions under the headings. Discuss why the words have a negative or positive meaning for you.

**best practice:** a good example of how a task or activity should be done

**censure:** when you express strong disapproval or criticism

**to coach:** to train, teach etc.

Positive	Negative

## 2. Демонстрационный этап / Video on.

Просмотр видео с целью выделения ключевой информации во время первоначального просмотра.

*Watch the video and answer the questions.*

What type of management style does Stafford Taylor describe?

What sort of managers are needed?

What three motivating factors does Sandra Dawson mention?

Задание на заполнение пропусков во время повторного просмотра видео для закрепления лексических единиц.

*Watch the following clips and complete the interviews.*

**Percy Barnevik:** At the end of the day, you have to have an \_\_\_\_\_ for other people's way of behaving, their culture. You have to spend time together to really discuss problems. You have to share the same values, (er) you have to reward people who really \_\_\_\_\_ to the group benefit, not just to their own benefit.

## 3. Последемонстрационный этап / Talking points and discussions.

Упражнения на развитие коммуникативных навыков:

*Talking points.*

How do you manage people to get the best from them?

What responsibilities does management have towards its employees?

*Discuss the questions.*

Do you have to be a good people manager to be a good manager?

Do you think giving people responsibility makes it easier or more difficult to manage them?

Do you agree with Stafford Taylor's approach to people making mistakes?

*Пример реализации использования видеоматериала при обучении студентов группы Эталон НИУ «МЭИ» общему английскому на основе вебсайта <https://learnenglish.britishcouncil.org/> [6].*

Домашняя страница сайта British Council знакомит посетителей с новостями из мира культуры и лингвистики. В разделе Learn English содержится большое количество полезных материалов (курсов, видео, уроков) как для изучения английского языка, так и для подготовки к международным экзаменам. Одним из разделов сайта, которым регулярно пользуются преподаватели кафедры, является раздел Video zone, в котором представлены видеоматериалы, посвященные разным темам.

Пример применения видеоконтента сайта по теме "Art and culture". Тема "Banksy's latest mural is in my garden!"

## 1. Преддемонстрационный этап / Do the preparation task first.

*Match the words with the definitions.*

to confirm, spray paint, to deny, an immigrant, to deface, a masterpiece, a mural, a vandal

to say that something is true

to say that something is not true

paint kept in a metal container and applied as a spray

someone who intentionally damages other people's property  
 a work of art, such as a painting, that is made with great skill  
 someone who has come to a different country to live there permanently  
 a large picture painted on the wall of a building  
 to damage the appearance of something by writing or drawing on it

2. Демонстрационный этап / Watch the video.

*Put the sentences in the correct order.*

At first Carlos thought that vandals had painted the picture.  
 Banksy confirmed that the painting was his work.  
 A picture was spray-painted on the wall of Carlos Serrano's Garden.  
 People continue to come to see the picture.  
 The mural was defaced.  
 The local authorities put up barriers.  
 Crowds of people started arriving outside Carlos Serrano's Garden.  
 Then Carlos realized that the picture was a masterpiece.

*Complete the text.*

experience, community, shocked, stepped back, picture, assumed, masterpiece, immigrant  
 Carlos was \_\_\_\_\_ when he first saw the garden wall. He \_\_\_\_\_ it had been spray-painted by vandals. But when he \_\_\_\_\_ and saw the whole \_\_\_\_\_, he realised he was looking at a \_\_\_\_\_. Having crowds outside his window has been a great \_\_\_\_\_ for him, because, being an \_\_\_\_\_, it has really made him feel as if he belongs in the \_\_\_\_\_.

3. Послелемонстрационный этап / Discussion.

*Discuss the questions.*

Is there any street art where you live? What do you think of street art?

Для выявления преимуществ применения видеоконтента при обучении английскому языку был проведен опрос студентов групп Эталон. По результатам опроса был выявлен ряд преимуществ. Студенты отметили, что просмотр видеоматериала положительно влияет на развитие различных языковых навыков. Большая часть студентов считает, что просмотр видео позволяет расширить словарный запас, улучшает навыки разговорной речи, а также развивает умение понимать речь на слух. В результате опроса было выявлено, что видеоматериал делает процесс обучения более интересным и увлекательным, что повышает мотивацию к изучению английского языка (рисунок 1).

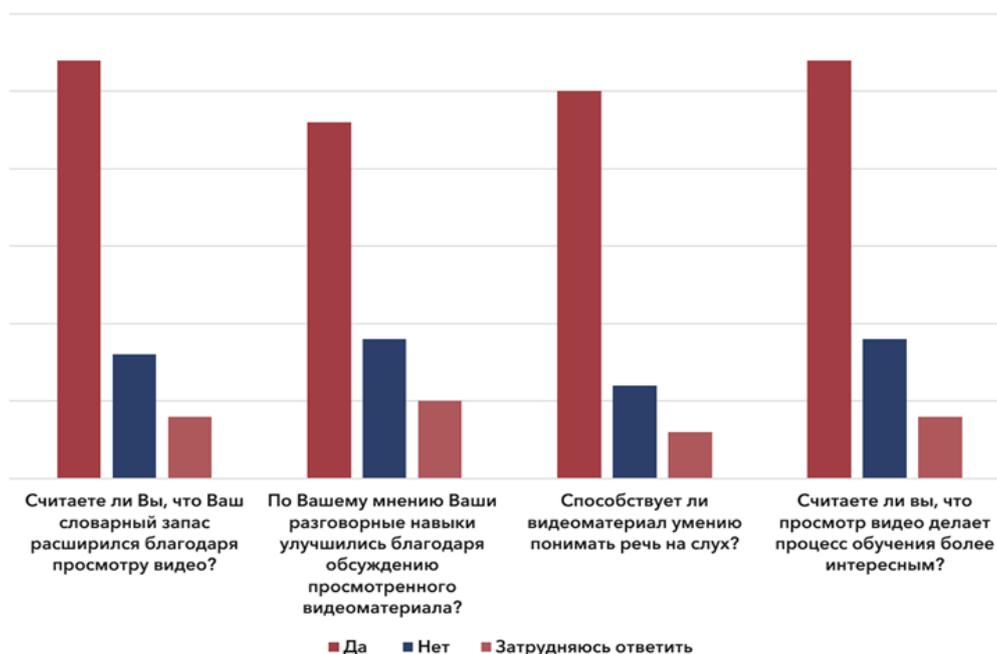


Рисунок 1 – Результаты опроса студентов

Использование видео для преподавания английского языка – это универсальный и увлекательный подход, подходящий для различных стилей обучения и уровней владения языком.

Тщательно отбирая видеоконтент, включая мероприятия до и после просмотра, а также поощряя интерактивные дискуссии, преподаватели и студенты могут использовать возможности видео для улучшения своего процесса изучения английского языка.

Поскольку технологии продолжают развиваться, включение видео в ваш набор инструментов для изучения языка может сделать процесс более увлекательным, эффективным и захватывающим.

### Список использованной литературы

1. Мартынов, В. С. Проект ЭТАЛОН: особенности языковой подготовки инженеров будущего / В. С. Мартынов, Ж. А. Яруллина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 9 (114). – С. 59–63.

2. Яруллина, Ж. А. Применение различных электронных образовательных ресурсов для дистанционного обучения студентов в рамках проекта ЭТАЛОН / Ж. А. Яруллина, В. С. Мартынов // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 9 (114). – С. 127–135.

3. Rodin, A. The Role of YouTube in Country Studies Teaching to Technical Students / A. Rodin, V. Martynov, Z. Yarullina // 7th Inter. Conf. on Information Technologies in Engineering Education (Inforino), Moscow, 16–19 Apr. 2024 / Moscow Power Engineering Institute (MPEI), National Research University; honorary ch. N. Rogalev. – Moscow, 2024. – P. 1–5.

4. Смоленчук, М. П. Методика работы с видео на уроке английского языка // М. П. Смоленчук, Н. В. Томашук // Евразийский научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 19–23.

5. Jillett, R. Market Leader. Business Leader Briefings. Video Resource book. Business English / R. Jillett // Pearson Education Limited, 2000 – 32 p.

6. British Council [Electronic resource]. – Mode of access: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. – Date of access: 29.09.2024.

УДК 372.881.111.1

*N. M. Abdulrahimova*

*(Azerbaijan University of Languages, Baku)*

### ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS AN ICT TOOL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*This paper presents the integration of AI tools in foreign language teaching and focuses on psychological and didactical principles of digital platforms and interactive applications. It also highlights how artificial intelligence can enhance second language acquisition and increase students' engagement, creativity and motivation. The study aims to describe the effectiveness of AI in improving language-learning outcomes and to identify functions of modern ICT for academic achievements.*

*N. M. Абдулрахимова*

*(Азербайджанский университет языков, Баку)*

### ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья представляет интеграцию инструментов искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков и фокусируется на психологических и дидактических принципах цифровых платформ и интерактивных приложений. В ней также подчеркивается,

как искусственный интеллект может улучшить усвоение второго языка и повысить вовлеченность, креативность и мотивацию студентов. Цель исследования – описать эффективность ИИ в улучшении результатов обучения иностранным языкам и определить функции современных ИКТ для академических достижений.

The role of modern ICT tools in learning foreign languages is one of the most discussed issues in applied linguistics. In this regard, the development of students' communicative skills requires the selection of appropriate methods as well as strategies for a proper and systematic use of ICT tools.

Authentic texts presented to students through ICT provide various opportunities for the development of communicative competence as “discourse samples”. From the viewpoint of psychology and speech culture, it is possible to create direct live communication in target language, observe the real foreign language environment, obtain more and varied information in a short time, thereby creating interest in the learning process. All these are opportunities created by the Internet.

In this regard, Artificial Intelligence (AI), being a part of ICT, attracts attention of many researchers from the field of foreign language teaching (FLT). AI involves the use of machines, programmes and algorithms to simulate intelligent behaviour. It is one of the most significant advancements of ICT, which can be applied in all spheres, including foreign language teaching [1, p. 476].

For students who learn English, AI is the most effective tool to enhance their communicative skills in various ways. As AI can adjust lessons to individual learning styles, providing customized exercises and materials based on a student's progress and interest. Thus, it provides personalized learning. Besides, AI supports language practice, different resource recommendations, instant feedback, adaptive assessments, pronunciation practice, language translation and so on. For example, an AI programme ChatGPT (created by OpenAI) can create a dynamic and supportive learning environment, making language acquisition more accessible and engaging. F. Pan states, “Profound impact of ChatGPT on language learning is its ability to enhance various aspects of learning process, such as improving conversational skills, reading, writing grammar and pronunciation. Designed for diverse groups of participants, ChatGPT offers personalized instruction, thereby enriching the learning experience, although its effectiveness may currently vary across different proficiency levels. Its capability to provide language learning content tailored to different learners and skills mirrors real-world scenarios” [2, p. 13].

It should be noted that Natural Language Processing (NLP), which is one of the latest AI achievements of recent times may present wide range of communicative practices for students. As a result of this technology, the artificial intelligence and the linguistic system are combined and provide the processing of natural speech texts by means of ICT.

Notable analysis includes psychological features during the development of students' discourse skills using AI. Researches related to perception, reception, production, attention, motivation, situationality, etc., reflects some other points of AI applications. One of the psychological issues discussed is the impact of variety, diversity and strong motivation of AI tools. Such an advantage can stimulate the process of not only learning, but also deep mastering of the English language. It is no coincidence that some students who seem to be “careless” in classes and learn English through AI in their extra-curricular activities are developed more effectively. Thus, they can further develop their communicative competence based on extensive reading and listening comprehension according to their individual interests, comprehension speed, pace and knowledge level.

Considering that target language simulation is a major factor as a psychological one, Duolingo, ChatGPT, Replica, Quizlet for Students etc., are designed to be user-friendly and understandable with clear instructions. In particular, the stimulating colorful effect of various AI applications and the emotional content of video texts activate students by affecting voluntary and involuntary attention. As it is known, involuntary attention increases the feeling of motivation and creates interest in performing activities aimed at developing discourse skills.

In the studies conducted in the West, students' creativity comes to the fore, when describing the ways of developing oral speech skills. For example, placing various posts and audio-video materials by students on relevant platforms has a positive impact on their oral discourse skills. Such operations are

described as an interesting, creative and tireless process. For these, AI provides opportunities with different AI programs, applications and functions. Furthermore, it fosters creativity in foreign language teaching (FLT) by offering personalized learning experiences, generating unique content, and even facilitating collaborative projects. Tools like AI-driven writing assistants or art generators encourage students to explore ideas on their own and think outside the box. From this point of view, it is more effective to carry out studies focusing on AI utilization for the development of communicative skills. As it is known, individual and situational approaches are based on the students' individual characteristics. AI provides conditions that correspond to their personal psychological ones.

AI tools influence the perception analyzers and pave the way for faster assimilation of information in the discourse. Thus, thanks to various opportunities of AI during the reception of information, several sensory organs are activated in parallel and facilitate the perception of information.

On the Internet, there are lots of interactive AI programs, studies, assignments, tests, etc. available to enhance FLT. In modern classes, almost all of the individual tasks assigned to students are solved on the basis of modern information and communication technologies. The experience and observations show that using ICT on a freelance basis leads to a creative process and helps students work enthusiastically. At this time, in order to develop communicative skills in foreign language, the result, nature, purpose and resources of the individual task should be determined by the teacher in advance. In many cases, the source can also be shared with the students themselves. AI-based freelance work practically improves reading, writing, listening or speaking skills. Communicative intention, encoding, decoding, evaluation of information, response caused by the tone of voice, etc. are important processes that could be provided by AI in order to attract the students' attention.

Didactic principles of developing students' discourse skills in foreign language through AI is another important factor in FLT. These principles provide information on the role of classical and new didactic principles, which develop students' communicative skills successfully.

The use of ICT meets the requirements of the didactic principles and professional knowledge system and leads to positive results in written and oral speech activities. In this regard, visuality, individuality, activity, didactic principle of transition from the general to the specific, replacing complex and abstract concepts with similar and more understandable options, reflection (evaluating each practical knowledge in a person's own way) etc. are appropriately provided through modern technologies.

Besides the didactic principles (systematicity, consistency, scientificity, visuality, compatibility, interactivity, etc.) shown by Y. Komensky for FLT, a number of new principles, such as interactivity, informativeness, massiveness and so on should be taken into account in modern researches. The use of AI in foreign language lessons demand new didactic approaches and principles. In this series, the cybernetic concept of teaching, which is one of the latest concepts, is described as the transmission and reception of information. Simultaneously, the development of discourse skills should be carried out in the background of receptive and reproductive skills. Obviously, it proves that the feasibility of implementing the cybernetic provision through ICT is well-grounded.

Besides, the results obtained by V. A. Krasilnikova when considering the characteristics of computer technologies in terms of didactic principles (the simplification of learning process, the balancing principle that serves to reduce the loss of effort and time in understanding what is being studied; the principle of informativeness based on the transfer of necessary and additional information; the principle of integration, which ensures the quality of educational material even in large audiences [3]; the principle of visual presentation of material and information that cannot be presented in a real form the principle of virtuality, which enables modeling and demonstration etc.) are reflected in AI use [4, p. 166].

Natural Language Processing (NLP) is a subfield of artificial intelligence that plays crucial role in enhancing communicative skills. It focuses on the interaction between computers and humans through natural language and involves enabling machines to understand, interpret, generate, and respond to human language in a meaningful way. Key components, such as text analysis, sentiment analysis (determining the emotional tone behind words to understand opinions and

attitudes), machine translations, and speech recognition and so on. Emerging trends in modern education point to the important role of NLP in foreign language teaching, with various studies investigating its applications in real-world learning environments [5, p. 316]. This is a temporary and ongoing situation, which means that the achievements of artificial intelligence (AI) can provide unexpected breakthroughs in the development of discourse-oriented speaking skills in practical classes. Albeit, the use of AI enhances the teaching and learning process in FLT, there are studies that discuss the drawbacks (the lack of interpersonal interactions, plagiarism etc.) of these tools in academic process [6, p. 19].

In conclusion, we would like to mention that AI is an effective ICT tool to enhance foreign language teaching by providing personalized, accessible, creative and engaging learning experiences. It offers instant feedback, streamlines assessment, and generates diverse resources, making language acquisition more efficient and tailored to individual needs. From psychological perspectives, this integration fosters motivation and improves proficiency in mastering foreign languages. Thus, NLT and other AI functions play significant role in developing communicative skills.

### References

1. Фомин, М. А. Использование онлайн-сервисов в качестве инструмента геймификации при обучении иностранному языку / М. А. Фомин, В. И. Лаврова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2022. – № 3 (24). – С. 475–478.
2. Pan, F. AI in Language Teaching, Learning, and Assessment / F. Pan. – Pennsylvania : IGI Global, 2024. – 412 p.
3. Бадулин, Д. Е. Методика обучения школьников классов гуманитарного профиля постредактированию текстов машинного перевода на занятиях по иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2. / Д. Е. Бадулин ; Нижегород. гос-й лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2024. – 24 с.
4. Красильникова, В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / В. А. Красильникова. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 291 с.
5. Yazdani, M. Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning: The Bridge to International Communication / M. Yazdani, M. L. Swartz. – Berlin : Springer Berlin Heidelberg, 2012. – 357 p.
6. Kartal, G. Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI / G. Kartal. – Pennsylvania : IGI Global, 2023. – 328 p.

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Басовец И. М.</i> Гибридная субъектная модель текстовой деавторизации в белорусских медиатекстах.....	3
<i>Гаврилова Д. А.</i> Структурно-композиционные признаки жанра стрим в медийном дискурсе.....	5
<i>Гуль М. В., Хорошун Ю. Ю.</i> Особенности репрезентации концепта fast food / фаст-фуд в американской и белорусской лингвокультурах.....	9
<i>Коротких Ж. А.</i> Семантическая неопределенность английских политкорректных эвфемизмов.....	12
<i>Литвишко О. М.</i> Юридический синтаксис как маркер профессионального языкового сознания.....	14
<i>Миляева Л. И., Богославцева М. С.</i> Лексический и стилистический анализ англоязычных блогов, посвящённых моде.....	17
<i>Панасенко А. С.</i> Смысловая и структурная организация речевого жанра «благодарственная речь» в эпидейктическом дискурсе (на материале немецкого и русского языков).....	20
<i>Сопот А. П., Сажина Е. В.</i> Семантика и функции советизмов в англоязычной литературе: анализ в контексте культурного взаимодействия.....	23
<i>Устименко Е. Г.</i> Язык и «живопись» пространства: о семантике производных глаголов перемещения в русском и немецком языках.....	27
<i>Чалова О. Н.</i> Интеллектуальная оценка в научном диалоге.....	29
<i>Guliyeva S. A.</i> Organization of knowledge in text formation.....	32
<i>Jumayeva L. A.</i> Conceptualization of gender in metaphorical frameworks.....	35
<i>Zeynalova M. T.</i> Modern linguistic theories in the exploration of social dialects.....	38

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Вихрова К. А.</i> Альтернативная история в романе Филипа Рота «Заговор против Америки».....	41
<i>Гордиенко Л. С.</i> К вопросу обучения переводу военных текстов официально-делового стиля.....	43
<i>Задворная Е. Г.</i> Экспликация нерелевантной информации в разговорном диалоге....	47
<i>Ключенович Т. П., Денищikov Д. А.</i> Лексическо-прагматическая специфика глагольной лексики со значением волеизъявления в конструкциях с чужой речью (на материале романа М. Митчелл «Унесённые ветром»).....	50
<i>Ключенович Т. П., Тарлецкая П. Е.</i> Фонационные компоненты авторских ремарок в романе А. Конан-Дойля «Затерянный мир».....	54
<i>Коноплева Н. Н.</i> «Шум времени» или «Голос времени»? (роман Джулиана Барнса «Шум времени»).....	57
<i>Пузенко И. Н.</i> Лингвистический аспект текста перевода в профессиональной коммуникации.....	59
<i>Романюк М. В., Супрунович М. Ю.</i> Комическое как средство создания характеров в романах Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере.....	63
<i>Скубач Л. Н.</i> Инициальные аббревиатуры в немецком заголовочном комплексе.....	66

### ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

<i>Арестова В. Ю.</i> Кросс-культурный подход к освоению дошкольниками содержания английских песен.....	70
---	----

<i>Заболотнова А. А., Квачек А. В.</i> Формирование лингвокультурной компетенции на уроке французского языка: практико-ориентированный проект «Культурное наследие ЮНЕСКО в Беларуси».....	75
<i>Иванов А. Э., Сычевская Н. С.</i> Градуальность кооперативного взаимодействия участников разговорного диалога: от коммуникативной гармонии до коммуникативной катастрофы.....	78
<i>Кистрина Л. А., Грицай Н. А.</i> Межкультурная коммуникация при обучении иностранных студентов.....	81
<i>Курганова Ю. А.</i> Лингвокультурологический аспект в межкультурной коммуникации (на примере романа Го Сяолу «Краткий китайско-английский словарь влюблённых»).....	83
<i>Лю Лицю</i> Концепт «надежда» по данным толковых словарей в русской языковой картине мира.....	86
<i>Лю Пэн</i> О классификации языковых единиц с пространственным значением в китайском языке из перспективы европейских языков.....	88
<i>Пивкина Н. Н., Васильева Н. А., Никонова Е. Н.</i> Применение методики скоростного чтения интернет-текстов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	91
<i>Собко А. В.</i> Коннотативный компонент англоязычного имени.....	94
<i>Щеглова Н. Н.</i> К вопросу о преодолении иностранными студентами трудностей с адаптацией к жизни в России.....	96
<i>Bulash Y. M.</i> Preparation of university students for the end-of-term examination: speech practice part.....	100
<i>Chebotareva O. A., Umarova E. V., Morozova M. V.</i> The role of conversational clubs in developing communicative competence.....	104
<i>Gurbanova S. S.</i> Informative language means in English correspondence.....	107

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Бабенко М. Г., Дроганова Ю. Ю.</i> Приёмы обучения учащихся с нарушениями речи иноязычному чтению вслух.....	113
<i>Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И.</i> CHATGPT как участник конференции.....	116
<i>Горская И. А.</i> Модель формирования контрольно-оценочных способностей учащихся... 120	120
<i>Демьяненко М. А.</i> Использование детективов при обучении лексике и грамматике... 123	123
<i>Елистратова И. В., Козлова А. А.</i> Игровые технологии как средство формирования языковой компетенции учащихся начальной школы на примере изучения иностранного языка.....	126
<i>Крючкова О. Н.</i> Чат-боты в обучении иностранному языку.....	129
<i>Натхо О. И.</i> Место метода инцидентов в проблемном подходе в обучении иностранному языку.....	132
<i>Сибирко Н. С., Черноусова Ю. А.</i> Геймификация при обучении студентов СПО профессионально-ориентированному иностранному языку.....	135
<i>Слепнева М. А., Копылова Н. А.</i> Социальные сети в качестве вспомогательного ресурса учебного процесса по иностранному языку.....	138
<i>Федорова М. А., Ушканова Д. В.</i> Средства визуализации иноязычного образовательного контента.....	142
<i>Яруллина Ж. А.</i> Видео в обучении английскому языку студентов технического вуза. 145	145
<i>Abdulrahimova N. M.</i> Artificial intelligence as an ICT tool in foreign language teaching... 150	150

Научное электронное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы  
XIV международной научной конференции

(Гомель, 25 октября 2024 года)

*В авторской редакции*

Подписано к использованию 05.12.2024.

Объем издания 3,83 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий в качестве:  
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.  
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>