

ISSN 2949-2874

*Актуальные проблемы*  
**ЛИНГВИСТИКИ И**  
**ЛИНГВОДИДАКТИКИ**  
*в современном иноязычном образовании*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Факультет иностранных языков и лингводидактики

**Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики  
в современном иноязычном образовании**

*Сборник научных статей*

Выпуск 1

Саратов  
2023

УДК 81'33(082)  
ББК 81.1я43  
А43

**Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в А43 современном иноязычном образовании** : сборник научных статей / редакционная коллегия: Г. А. Никитина (ответственный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет [издание], 2023. – Вып. 1. – 444 с. : ил. – URL: <https://sgu.ru/node/202402>. – Режим доступа: свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте [www.sgu.ru](http://www.sgu.ru). ISSN 2949-2874 (Online). – Изображение. Текст : электронный.

Представлены исследования ученых из Москвы, Волгограда, Калуги, Томска, Н. Новгорода, Саратова, Смоленска, Воронежа, Монголии. Статьи посвящены актуальным проблемам межкультурной коммуникации, лингвокультурным и лингвокогнитивным аспектам языка, функционированию языковой личности в речевой коммуникации, вопросам социолингвистики и лингводидактики. Широко представлены статьи, посвященные прикладным аспектам преподавания иностранных языков, формированию профессиональных и надпрофессиональных компетенций в иноязычном образовании, а также проблемам переводоведения.

Сборник содержит научные исследования ученых Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья, а также публикации студентов. Предназначен для преподавателей иностранных языков, студентов и аспирантов.

Редакционная коллегия :

*Е. Ю. Балашова*, доктор филологических наук (Саратов, Россия),  
*М. В. Золотарев*, кандидат филологических наук (Саратов, Россия),  
*С. В. Кекова*, доктор филологических наук (Саратов, Россия),  
*Е. А. Максимова*, доктор педагогических наук (Саратов, Россия),  
*Г. А. Никитина* (ответственный редактор), кандидат педагогических наук (Саратов, Россия),  
*Е. А. Никулина*, доктор филологических наук (Москва, Россия),  
*О. И. Просянникова*, доктор филологических наук (Санкт-Петербург, Россия),  
*Т. И. Сосновцева*, кандидат филологических наук (Саратов, Россия),  
*С. А. Шилова*, кандидат философских наук (Саратов, Россия)

УДК 81'33(082)  
ББК 81.1я43

*Работа издана в авторской редакции*

Все статьи сборника публикуются на условиях лицензии  
Creative Commons Attribution 4.0 [International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ISSN 2949-2874

©Авторы статей, 2023  
©Саратовский университет, 2023

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1

### Лингвокультурные, лингвокогнитивные и социолингвистические аспекты коммуникации

<b>Алексанкина В. С., Коханюк Е. А.</b> Отражение базовых культурных ценностей в бытовой лексике английского языка.....	9
<b>Ансон А. С., Спиридонова Т. А.</b> Функционирование фразеологизмов-соматизмов в заголовках англоязычных медиатекстов.....	15
<b>Глущенко Д.Н., Коханюк Е.А.</b> Эвфемизмы в медиадискурсе.....	22
<b>Головенкова Е. В.</b> Выражение адресованности газетных текстов в Российских и Британских изданиях: сравнительный анализ.....	27
<b>Донина О. В., Ползикова Ю.А.</b> Когнитивные аспекты анализа политических метафор.....	34
<b>Елисеева Е. А.</b> Репрезентация авторского замысла в тексте немецкого короткого рассказа.....	38
<b>Исаева М. С.</b> Финансовая телеконференция: лингвистические и речежанровые характеристики.....	45
<b>Колесникова А. А., Тупикова С. Е.</b> Способы репрезентации профессионального знания в научных текстах.....	52
<b>Коноплева Н.Н.</b> Трудный путь к мученичеству (по роману Г. Грина «Сила и слава»).....	57
<b>Костенко А. К., Выстропова О. С.</b> Языковая специфика текстов Интернет-отзывов о врачах-инфекционистах.....	62
<b>Кучерова Т. Н., Кольцова О. В.</b> Эпонимические термины в терминологии физической географии (на материале русского и немецкого языков).....	68
<b>Малкерова М. А.</b> Функционирование сложных слов в современном спортивном дискурсе (на материале публикаций официального сайта Les Mills).....	74
<b>Минор А.Я.</b> Изображение времени в немецком коротком рассказе до и после 1945 года.....	80



<b>Миронов А. С., Тупикова С. Е.</b> Идентификация и интерпретация косвенной оценки в автоспортивном медиадискурсе.....	85
<b>Озингин М. В.</b> Репрезентация метафорических концептов в речи Уильяма Сэфайра «На случай катастрофы на Луне» (In event of Moon disaster).....	94
<b>Початкова М. В., Коханюк Е. А.</b> Эпитет как одно из средств лексической выразительности в текстах англоязычных Интернет-СМИ.....	102
<b>Рэнчин Батсурэн.</b> Культурные коды в фразеологических единицах с компонентом “небо” в английском, русском и монгольском языках.....	107
<b>Сараева Д. М.</b> Дескриптивная и прескриптивная норма современного английского языка.....	114
<b>Семухина Е. А.</b> Культурные образы грешника и святого во французском медиадискурсе религиозной направленности.....	121
<b>Соколова М. А.</b> К вопросу о динамических процессах в англоязычной политической терминологии (на материале американского варианта английского языка).....	127
<b>Тупикова С. Е., Будникова А. С.</b> Лингвистические особенности современных англоязычных текстов СМИ.....	133
<b>Тупикова С.Е., Гусейнова А. Ч.</b> Языковые особенности деловых переговоров.....	138
<b>Тупикова С. Е., Свечникова В. В.</b> Вербальные и невербальные средства манипулирования в англоязычных СМИ.....	145
<b>Tsend Oyunsuren, Tumurkhuyag Oyunbileg</b> Analysis of English vocabulary tests (case study of Mongolian General Entrance Examination Tests 2019-2021).....	151
<b>Филатова А. В.</b> Концептуальная область «военные действия и вооружение» как средство метафоризации биологического научно-популярного дискурса.....	158
<b>Фроликов Г. С., Кузнецова А. В., Филатова Е. А.</b> Сленг и жаргоны в художественном дискурсе на примере произведения Пелевина “GENERATION II”.....	163

**Хостай И. С., Стрижко М. К.** Национально-культурный компонент как опорный элемент лингвокультуры и его экспликация в значении фразеологизмов.....167

**Цатурян В. А., Быкова Н. О.** Подходы к определению понятия языковой личности.....174

## **РАЗДЕЛ 2**

### **Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация**

**Боц Т. С., Сосновская А. А.** Обучение профессиональной коммуникации студентов неязыковых специальностей.....179

**Василенко Т. С.** Некоторые особенности формирования лексической компетенции учащихся в начальной школе.....186

**Дечева В. А., Эйбер Е. В.** Профилактика фонетических ошибок на уроках немецкого языка в средней школе.....192

**Диденко С. Н.** Применение виртуальных образовательных инструментов в преподавании иностранного языка.....200

**Долбина Ю. А., Калинина Е. А.** Эффективность использования технологии «перевернутого класса» в обучении студентов языкового факультета.....206

**Дыбошина Т. С., Халилова Е. В.** Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка.....212

**Елисеева Е. А.** К проблеме формирования общекультурных компетенций у будущих педагогов.....218

**Захарова Е. Н.** Образовательные платформы как ресурс развития межкультурной компетенции (на примере языкового образования).....223

**Иванова Н. В.** Пародии с отсылками к молодежным субкультурам в обучении иностранному языку.....228

**Исакова С. Н., Довжик О. В.** Intensification of learning activities in foreign language lessons using problem-based learning technologies.....234

**Калинина М. Г.** Цифровые технологии в обучении аудированию и говорению на занятиях по немецкому языку.....240

<b>Клименко Г. А.</b> Функциональная структура контролирующей деятельности учителя иностранного языка.....	246
<b>Корабельникова О. И.</b> Способы уменьшения отрицательного языкового переноса в ходе курса обучения письму на английском языке русскоговорящих студентов вуза.....	253
<b>Кудряшова С. В.</b> Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку магистрантов.....	260
<b>Лазутина М. М.</b> Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация.....	267
<b>Лесик С. Г.</b> Интеллект-карты как средство когнитивной визуализации в обучении монологическому иноязычному высказыванию студентов бакалавриата педагогического образования.....	272
<b>Лиленко И. Ю., Морозова А. Е.</b> Развитие умений диалогической речи студентов бакалавриата старших курсов неязыковых специальностей на основе применения аутентичных новостных материалов.....	278
<b>Максимова Е. А.</b> Развитие идеи непрерывного профессионального образования в отечественной педагогике.....	289
<b>Мөнх Н., Оюу-Эрдэнэ Л.</b> Comparing the results of classroom and online learner's reading comprehension using eye tracker (French language, A1).....	294
<b>Некрасов И. А., Максимова Е. А.</b> Работа со словарем как прием развития лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении английскому языку.....	300
<b>Павлова О. В.</b> Выбор методологических подходов в студенческих исследованиях по лингводидактике.....	305
<b>Саковец С. А.</b> Учебный автоматизированный перевод как средство обучения иностранному языку.....	311
<b>Семенова Э. В.</b> Организация работы с интернет-ресурсами в целях повышения мотивации студентов к изучению английского языка.....	319
<b>Сенченкова Е. В.</b> Межъязыковая интерференция: влияние на развитие лингвистической компетенции иностранных студентов и способы её нейтрализации.....	325

<b>Сосновцева Т. И.</b> Некоторые рекомендации по обучению произношению студентов факультета иностранных языков.....	331
<b>Темнова В. А., Эйбер Е. В.</b> Эффективность использования мультимедийных презентаций на уроках немецкого языка в школе.....	336
<b>Тупикова С. Е., Четырешникова В. А.</b> Обучение произносительным навыкам на уроках английского языка в начальной школе.....	342
<b>Фатуева Ю. Н.</b> Формирование корпоративной компетенции студентов вуза в процессе иноязычной подготовки.....	349
<b>Фатуева Ю. Н., Калинина И. Е.</b> Педагогические условия развития лексико-грамматических навыков при подготовке к ЕГЭ по английскому языку.....	356
<b>Хижняк И. М.</b> Формирование устно-речевых навыков по страноведческой тематике с использованием средств наглядности на уроках иностранного языка.....	364
<b>Chamintsetseg Myagmarkhorloo, Oyunzaya Natsagdorj</b> Teaching writing and reading as integrated skills.....	369
<b>Шилова С. А.</b> Альтернативные формы оценки универсальных компетенций.....	378

### РАЗДЕЛ 3

#### Проблемы перевода и подготовки переводчиков в сфере межкультурной коммуникации

<b>Иванова Д. Н.</b> Экстралингвистический контекст и его роль в достижении эквивалентности в переводе.....	388
<b>Инаркаева М. А., Александрова Т. Н.</b> Способы декодирования этноспецифичных абстрактных понятий при переводе кумыкской литературы на русский и английский языки.....	394
<b>Качаева Ю. К., Филатова Е. А.</b> Сложности перевода прозы на базе американской художественной литературы.....	400
<b>Ланцова Л. К., Щербакова И. В.</b> Проблемы перевода на английский язык концептов «Судьба» И «Душа» как составляющих русской национальной концептосферы.....	405

<b>Логинова А. А.</b> Особенности перевода английских неологизмов в текстах современных СМИ.....	413
<b>Нагога О.В.</b> Проблемы перевода и интерпретации юридических терминов в преподавании немецкого языка в неязыковом вузе.....	418
<b>Снигирь А. Р., Коханюк Е. А.</b> Способы перевода английских идиоматических выражений как средство отражения языковой картины мира.....	423
<b>Hairi, Shagdarsuren Egshig</b> A study on the movie subtitle translation (based on the material of the animation film “Coco”).....	429

# РАЗДЕЛ 1. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ, ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

УДК 811.111'27:398.9(410)

**В. С. Алексанкина, Е. А. Коханюк**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## ОТРАЖЕНИЕ БАЗОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В БЫТОВОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме понимания культурных ценностей, определяющих менталитет нации в целом. Данная проблема актуальна в современном глобально развитом мире с его культурным разнообразием. Цель работы – изучить представление основных культурных ценностей в бытовой лексике английского языка. Исследование сосредоточено на рассмотрении лексики и пословиц с целью выявления культурных ценностей, заложенных в языке. Метод качественного исследования, использованный в работе, включает в себя всесторонний анализ английской лексики, пословиц и поговорок. Понятия менталитета и культурных ценностей были проанализированы с точки зрения их отражения в языке. Проведённое исследование показало, что базовые культурные ценности широко представлены в повседневной речи на английском языке. Анализ бытовой лексики, пословиц и поговорок показал, что эти языковые элементы отражают такие ценности, как уважение, трудолюбие, неприкосновенность частной жизни, пунктуальность, семья. Вышеперечисленные ценности настолько глубоко укоренились в языке, что используются носителями английского языка ежедневно. Выводы, сделанные в работе, имеют определённую значимость для исследователей языка, а также для всех, кто заинтересован в понимании культурных ценностей англоязычных стран. Настоящая статья вносит вклад в область культурологии, показывая важность понимания культурных ценностей для формирования национальной идентичности и содействия межкультурному взаимопониманию.

**Ключевые слова:** менталитет, культурные ценности, национальная специфика, бытовая лексика, пословицы, поговорки.

## THE REPRESENTATION OF BASIC CULTURAL VALUES IN EVERYDAY LANGUAGE IN ENGLISH

**Abstract.** The article is devoted to the importance of understanding cultural values that define a nation and its people. This issue is relevant in today's globally developed world, with its wide cultural diversity. This paper aims to examine the representation of basic cultural values in everyday language in English. The study focuses on the use of vocabulary and proverbs to uncover cultural values that are embedded in the language. A qualitative research method used in the present work includes a comprehensive analysis of the English language in terms of vocabulary, proverbs, and sayings. The concepts of mentality and cultural values are analysed in order to understand how they are reflected in the language. The research found that basic cultural values are heavily represented in everyday language in English. Through the examination of vocabulary, proverbs, and sayings, the researchers discovered that these linguistic elements reveal cultural values such as respect, hard work, and family. These values are deeply ingrained in the language and are used on a daily basis by English speakers. The findings of this article are

valuable for language researchers, as well as for anyone interested in understanding the cultural values of English-speaking countries. This work is an important contribution to the field of cultural studies, showing the importance of understanding of cultural values in forming national identity and promoting intercultural understanding.

**Keywords:** *mentality, cultural values, national specificity, everyday vocabulary, proverbs, sayings.*

Язык – мощный инструмент для выражения культурных ценностей и убеждений. Он служит окном в сознание определённой нации и отражает её обычаи, традиции и верования.

Изучение культурных ценностей с точки зрения их отражения в языке, является важной областью лингвистических исследований.

Цель исследования – изучить репрезентацию британского менталитета в английской бытовой лексике и получить представление о базовых культурных ценностях.

Само понятие «менталитет» широко исследуется на протяжении длительного периода времени представителями различных дисциплин и наук. Учёные-лингвисты обоснованно считают, что при изучении любого языка необходимо понимание менталитета нации и её культурных особенностей, что, несомненно, позволит нивелировать проблемы, возникающие в процессе коммуникации с коренными жителями страны (народа, этноса) изучаемого языка.

Исследователи связывают этимологию термина «менталитет» с латинским *mens, mentis* – ум, мышление, рассудок, образ мысли, душевный склад. В большинстве европейских языков он звучит примерно одинаково: *mentalite* (фр.) – направление мыслей, умонастроение, направленность ума, склад ума, мышление; *mentality* (англ.) – склад ума, ум, интеллект, умонастроение. Начиная с XIX века, термин «менталитет» прочно вошел в научную терминологию западной мысли. Одним из первых серьезных исследований менталитета следует считать труд французского этнолога Л. Леви-Брюля «Первоначальное мышление» [1, с. 91].

В словаре современной западной философии понятие «менталитет» объясняется как глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное; совокупность готовностей, установок индивида и социальной группы действовать, чувствовать, мыслить и воспринимать мир определенным образом» [2, с. 29].

Отечественные исследователи всесторонне рассматривали вопрос определения понятия «менталитет». Так, российский историк-культуролог А. Я. Гуревич утверждал, что менталитет – это способ видения мира, уровень общественного сознания, на котором мысль неотличима от эмоций. Это своеобразная картина мира, которая не может быть сформулирована ее носителями, а является неявной установкой, вылившейся в определенную социальную среду [3, с. 28].

Таким образом, понятие «менталитет» характеризуется сочетанием взглядов, мышления и стереотипов определённой группы людей (народа, страны), которые создавались неосознанно и постепенно. Неоспоримым

представляется тот факт, что менталитет тесно связан с языком, поскольку язык в ходе своего развития вбирает в себя характерные ментальные признаки народа.

Понятие «культурные ценности» часто встречается при исследовании понятия «менталитет», поскольку также отражает идею социальной памяти и механизмы культурного наследия.

Под культурными ценностями следует понимать некоторую квинтэссенцию социального опыта общества, в рамках которой собраны наиболее оправдавшие себя и показавшие наибольшую социальную эффективность принципы и приемы осуществления жизнедеятельности: нравы, обычаи, стереотипы поведения и сознания, образцы, образы, оценки, мнения, интерпретации и т.п. [4, с. 2]. Таким образом, культурные ценности формируются в течении длительного периода времени путём взаимодействия внутри целого народа.

Как известно, лексический состав любого языка находится в постоянном развитии: в язык непрерывно входят неологизмы и постепенно уходят устаревшие слова. Таким образом, лексические единицы отражают фрагменты социального опыта, обусловленного основной деятельностью данного народа.

Лексика каждого языка состоит из двух больших пластов: общеупотребительная лексика (понятная всем носителям этого языка, также известная как литературный язык) и специальная лексика, например, профессиональная лексика, социальные диалекты, историзмы или устаревшие слова [5, с. 206]. К первой категории принято относить бытовую лексику, фразеологизмы, пословицы и поговорки. Именно поэтому историю развития британской нации, а также формирование её культурных ценностей можно проследить через устойчивые выражения.

Каждый народ или страна имеют свои отличительные характеристики или признаки, которые активно проявляются в повседневной жизни или которые устойчиво закрепились в течение длительного периода времени. Так, британцы отличаются своим своеобразным чувством юмора. Поскольку вежливость часто мешает как-либо высказываться о себе или о ком-то ещё, британцы используют юмор как язык иносказания, их юмор наполнен глубоким сарказмом. Англичанам присуща самоирония, способность подмечать собственные недостатки и умение подшучивать над самим собой, поэтому высказывания практически никогда не бывают грубыми или прямолинейными.

Для изучающих английский язык или туристов Великобритании такие шутки покажутся обидными. Одним из таких примеров может послужить высказывание Принца Филиппа. Герцог Эдинбургский придерживался идеи о грамотном планировании семьи, поэтому в рецензии к книге писательницы Флер Коулз *People as Animals* от журнала *Los Angeles Times* появилась фраза Принца: «*I must confess that I am tempted to ask for reincarnation as a particularly deadly virus, but that is perhaps going too far*» (пер.: «Должен признаться, что мне хотелось бы в следующей жизни стать особо опасным



вирусом, но, возможно, это будет слишком»). Данное высказывание вызвало широкий резонанс в обществе, однако осознав, что такого рода фраза является лишь отражением юмора и британского менталитета, люди прекратили осуждать супруга Елизаветы II.

В повседневном разговоре британцев можно услышать такие выражения, как *it's raining cats and dogs*, - используется для описания сильного дождя, и *it's a piece of cake* употребляется для описания чего-то, что легко сделать. Данные фразы придают диалогу легкомысленный и игривый тон и отражают способность британцев находить юмор в любых бытовых ситуациях.

Если британцев зовут провести вечер с семьёй или приглашают на вечеринку, а человек не имеет возможности присутствовать на мероприятии, то недостаточно будет сказать *Sorry, I can't* (пер.: Извини, я не могу) или *I can't make it* (пер.: Я не могу). Такие выражения считаются грубыми, так как важно пояснить, почему приглашённый не сможет принять приглашение. Это также служит проявлением вежливости, чему предаётся большое значение в британском обществе. Чаще всего люди используют такие слова и выражения, как *excuse me, please, thank you, apology, forgiveness*, чтобы продемонстрировать свои манеры и проявить уважение при социальном взаимодействии.

Британец, находясь в любом настроении, должен оставаться вежливым. Даже находясь в ярости, англичанин или шотландец в разговоре с кем-либо постарается оставаться холодно вежливым, т.е. будет употреблять позитивно-нейтральные выражения, а также не показывать истинное отношение к собеседнику.

К тому же, англичане обращают больше внимания на внутренний мир человека, нежели на внешние составляющие. Это проявляется в таких поговорках, как *Manners make the man*, подчеркивающих убеждение, что о характере человека можно судить по его манерам и поведению. Данная фраза также говорит о том, что вежливость – это не только способ проявить уважение к другим, но и способ продемонстрировать собственную ценность и характер.

Другая пословица гласит: *You catch more flies with honey than with vinegar*. Смысл данного выражения в поощрении вежливости и дружелюбия по отношению к другим людям. Главная мысль в том, что обходительность и любезность – более эффективный способ получить желаемое, нежели грубость и агрессия.

Британцы, видя своих знакомых на улице, обязательно зададут вопрос *You alright?* (пер.: Ты в порядке?). Подобное проявление вежливости не означает, что человек действительно заинтересован в том, как проходит жизнь его товарища. Существует точка зрения, что британцы задают вопрос *How are you?* в качестве обычного приветствия *Hi!* или *Hello!* (пер.: Привет!).

Ещё одной культурной ценностью англичан является уважение частной жизни. В стране не принято интересоваться чужими делами, ограничивать свободу самовыражения, проявляющуюся в одежде, стиле и образе жизни. У

каждого британца есть свобода слова. За проявление индивидуальности не осудят и не потребуют соблюдения норм, важно лишь соблюдение законов. Таким образом, одной из основных ценностей английской нации является толерантность. Например, поговорка *mind your own business* призывает сосредоточиться на своей собственной жизни и не пытаться контролировать или влиять на жизнь других. Ещё одна пословица *What's done behind closed doors stays behind closed doors* подразумевает, что всё происходящее в частной жизни не подлежит разглашению и должно оставаться «за закрытыми дверями».

Дух самостоятельности, проявляющийся в таких словах, как *independent, self-sufficient, self-reliant*, у британцев воспитывается со школьной скамьи. Этим обусловлено присутствие в языке выражения *do it yourself (DIY)*, которое отражает практику самостоятельного решения проблем вместо того, чтобы просить об этом других.

Детям с ранних лет прививают мысль о том, что ошибки – это неотъемлемая часть обучения, и ошибаться абсолютно нормально, ведь именно так человек приобретает опыт. Воля и выдержка – качества, необходимые для принятия самостоятельных решений. Иллюстрацию этому видим в следующих пословицах:

*A horse stumbles that has four legs.* – Конь на четырёх ногах, да и то спотыкается.

*Every man has a fool in his sleeve.* – И на старуху бывает проруха.

*The scalded dog fears cold water.* – Обжегшись на молоке, будешь дуть и на воду.

*To err is human.* – Человеку свойственно ошибаться.

*As you make your bed, so you must lie on it.* – Как постелешь, так и поспишь.

Фразами, популярными среди британских родителей и учителей, являются *take charge, take control* и *take the reins*, так как они побуждают детей брать на себя ответственность за любую ситуацию и не ждать, пока это сделает кто-то другой.

Не менее известная британская культурная ценность – пунктуальность. В Британии считается невежливым опаздывать на встречи или совещания, и люди прилагают все усилия, чтобы приходиться вовремя. Часто используемая поговорка *time is money* подчеркивает важность эффективного и разумного использования времени.

Слова – *on time, punctual, time-keeping, deadline* – широко распространены и акцентируют важность своевременности и соблюдения расписания.

Семья является высокоценным культурным институтом в Великобритании. Одна из распространённых английских поговорок *Blood is thicker than water* наглядно демонстрирует важность семейных уз для каждого британца. Она также предполагает, что связь между членами семьи нерушима и что они всегда должны быть рядом, чтобы поддержать друг друга.

Наконец, поговорка *Family first* отражает центральное место семьи в британской культуре. Это выражение говорит о том, что семья всегда должна быть приоритетом и что человек в своих решениях и действиях должен руководствоваться потребностями и интересами своей семьи.

Принимая во внимание всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что такие культурные ценности, как приоритет семьи, пунктуальность, неприкосновенность частной жизни, самостоятельность и независимость глубоко укоренились в самосознании британцев, и, как следствие, отражаются в английском языке, в частности в бытовой лексике.

Несомненно, что сила языка заключается в способности отражать характерные черты определённой нации или народа, в связи с чем можно утверждать, что изучающему иностранный язык необходимо как можно глубже понимать культурные убеждения и ценности страны изучаемого языка, что позволит ему стать ментально ближе к его носителям.

#### *Список использованной литературы*

1. Деренчук О. В., Кагиров Б. Н. Эволюция понятия "менталитет" // Язык. Культура. Образование. 2019. № 4. С. 90-93.
2. Современная западная философия: словарь / под ред. В.С. Малахова. М. : Тон, 2000. 200 с.
3. Бутешова А. Р. Понятие менталитета и соотношение его с языком // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2019. № 1(47). С. 27-29.
4. Флиер А. Я. Культурные ценности и институты: взаимосвязь понятий // Культура культуры. 2022. № 3.
5. Сырескина С. В., Снегирева И. П. Лексические пласты английского языка // Молодой ученый. 2017. № 42 (176). С. 205-207.

А. С. Ансон, Т. А. Спиридонова  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-СОМАТИЗМОВ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

**Аннотация.** Актуальность темы исследования обусловлена востребованностью работ, направленных на рассмотрение проблем, связанных с использованием фразеологизмов в заголовках современных англоязычных медиатекстов в связи с необходимостью изучения влияния текстов СМИ на адресата. Целью является теоретический и практический анализ структурно-грамматического и семантического аспектов фразеологизмов с компонентом-соматизмом в комплексе с анализом их употребления в английском медиадискурсе. Исследование выполнено на материале фразеологических словарей, а также медиатекстов. В качестве методов исследования была использована совокупность способов и экспериментальных методов, таких как сравнительный, сопоставительный и описательный методы, метод сплошной выборки, дефиниционный анализ, статистическая обработка данных. Работа включает разностороннее рассмотрение аспектов фразеологизмов в соотношении их семантического происхождения и грамматической системы в медиатекстах: исследовательский подход в работе фокусируется не на анализе способов речевого воздействия отдельной языковой личности, а в рамках медиасферы. Статья является исследованием своеобразного языкового ресурса - фразеологических единиц с компонентом-соматизмом - в качестве способа привлечения внимания к газетным заголовкам. В результате анализа собранного фразеологического материала был сделан вывод о том, что английские фразеологические единицы, содержащие компонент-соматизм, представляют собой особую группу фразеологизмов, антропоцентрическая ориентированность которых обеспечивает их легкую дешифровку массовым адресатом. Частота их употребления, проанализированная в статье на основе англоязычных текстов СМИ, связана с их языковой экспрессивностью, антропоцентричностью, способностью вызывать необходимый эмоциональный отклик в сознании читателя.

**Ключевые слова:** фразеологизм, соматизм, медиатекст, заголовок, язык, соматическая лексика, перевод, культурологический аспект

## FUNCTIONING OF PHRASEOLOGISMS-SOMATISMS IN HEADLINES OF ENGLISH MEDIA TEXTS

**Abstract.** The relevance of the current research is explained by the demand for works aimed at addressing the problems associated with the use of phraseological units in the headlines of modern English-language media texts due to the need to study the influence of media texts on the addressee. The aim is a theoretical and practical analysis of the structural, grammatical and semantic aspects of phraseological units with a somatic component in combination with the analysis of their use in the English media discourse. The study was carried out on the material of phraseological dictionaries, as well as media texts. A number of research methods were used, such as comparative, contrastive and descriptive methods, continuous sampling method, definitional analysis, statistical data processing. The work includes a comprehensive study of the aspects of phraseological units in relation to their semantic origin and grammatical system in media texts: the research approach focuses not on the analysis of the ways an individual linguistic personality influences the readership with the help of language resources, but on the influence accepted within the media sphere. The article is a study of a special kind of linguistic

resource - phraseological units with a component-somatism - as a way to attract attention to newspaper headlines. As a result of the analysis of the collected phraseological material, it was concluded that the English phraseological units containing somatisms are a group of units whose anthropocentric orientation ensures their easy deciphering by the mass addressee. The frequency of their use, analyzed in the article on the basis of English-language media texts, is associated with their linguistic expressiveness, anthropocentricity, the ability to evoke the necessary emotional response in the reader's mind.

**Key words:** *phraseologism, somatism, media text, headline, language, somatic vocabulary, translation, cultural aspect*

Использование фразеологизмов в речи способствует достижению образности и экспрессивности высказывания, делает повествование выразительным. Идиомы с использованием частей тела человека и животных укоренились в языке и стали активно использоваться не только в процессе ежедневной коммуникации, но и в текстах медиаисточников, которые на современном этапе являются наиболее актуальным способом распространения информации.

Медиатекст, создаваемый в электронных средствах массовой информации, включает в себя целенаправленное сообщение, целью которого является влияние на массового адресата, мнение и ценности людей. Специфика современного текста СМИ достаточно хорошо изучена в исследовательской литературе. Исследователи особо отмечают, что для медиатекста одним из наиболее влиятельных с точки зрения медийной прагматики и эффективного функционирования является культурный фактор [1, с. 272].

Поскольку медиакультура является совокупностью информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития и способствующих формированию общественного сознания и социализации личности, медиатекст напрямую зависит от современных общественных установок, языковых традиций и нормативных элементов [2, с. 10]. То есть медиатекст, являющийся текстом высшей семантической сложности, объединяет в единое коммуникативное целое различные характеристики - языковые и медийные (видеоряд и звуковой ряд) - и демонстрирует принципиальную открытость на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях [3, с. 323].

На первом этапе восприятия медиатекста адресат в первую очередь знакомится с заголовком. Именно ему он уделяет внимание при просмотре медиаконтента, так как по заголовкам осуществляется ориентирование в содержании всего текста СМИ [4, с. 439]. В этой связи, информирование и персуазивность становятся основными функциями заголовка медиатекста [5, с. 46].

Выбор заголовка определяется разными аспектами медиатекста: темой, идеями, содержанием. Являясь сокращенным репрезентантом целого текста, заглавие заявляет его основные темы и их возможное решение [6, с. 440]. Как правило, заголовки призваны оказывать воздействие на аудиторию,

побуждать читателя выбирать различные варианты интерпретации. Например, механизмы вариативной интерпретации реальности, а также лингвистическая вариативность позволяют эффективно воздействовать на сознание адресата, на процессы понимания речевых сообщений [7, с. 4]. Зачастую медиатексты озаглавливаются в соответствии с традиционными моделями: повествовательный заголовок-сообщение, заголовок-резюме, составные заголовки, заголовок-цитата, обращение, призыв, восклицание, заголовок с «продолжением», с двоеточием, игровой заголовок и т. д. [8, с. 117]. Особая роль в заголовках отводится использованию культурно-маркированной лексики, к которой, в первую очередь, относятся фразеологические единицы, признанные, по классическому определению В. Н. Телия, самым культураносным пластом лексики [9].

Фразеологические обороты, пословицы, поговорки и крылатые выражения являются важными стилистическими составляющими языка медиа, источником экспрессивно-эмоциональной насыщенности, существенным средством реализации его конструктивно-стилевых особенностей [10, с. 115].

Фразеологизмы, как и другие языковые единицы, возникают в результате познания – явления, включающего в себя все сознательные и бессознательные процессы, посредством которых накапливаются знания, среди которых восприятие занимает ключевое место [11]. При этом некоторые исследователи, признавая фразеологизмы единицами языка, наряду со словами и морфемами, рассматривают их как эквиваленты слов [12, с. 1].

Вследствие богатого разнообразия как языков, так и их отличительных особенностей, носители разных языков мыслят по-разному, лингвистические процессы проникают в большинство фундаментальных областей мышления. То есть то, что мы обычно называем мышлением, на самом деле представляет собой сложный набор взаимодействий между лингвистическими и нелингвистическими представлениями и процессами [13, с. 920]. Отсюда у фразеологизмов, кроме их воспроизводимости, возникает существенная отличительная особенность – они практически не переводятся на другой язык. Фразеологизм имеет целостное значение, а при переводе эта целостность утрачивается. В таком случае необходимо дать специальное разъяснение, толкование фразеологизма [14, с. 6].

Большинство фразеологизмов построено на принципе вторичной ассоциации слова, эмоциональной, оценочной, стилистической окраски языковой единицы. Однако значение коннотации одного и того же слова может отличаться в зависимости от различных факторов (исторических, этнологических, культурных), воплощая при этом принятую и закрепленную в культуре определенного общества понятийную оценку. В связи с этим наиболее ярко выявляется различие коннотативных значений через так называемые соматизмы, имеющие сложное символическое значение, как правило, специфичное для каждого языкового общества [15, с. 13]. Соматизмы - это названия частей тела человека. Соматическая лексика

является особым классом слов в лексической системе языка и объектом лингвистических исследований. [16, с. 19]. За счет включения соматизмов, появилось значительное количество новых фразеологических единиц, что обогатило существующие языки. Благодаря языковым контактам, происходит взаимопроникновение фразеологизмов-соматизмов в различные языки. Однако этот процесс осуществляется неравномерно, исследователями отмечается тенденция расширения и углубления одних языков и стагнация других [17, с. 2].

Соматическая лексика является одной из универсальных лексических групп в любом языке. Фразеологические соматические единицы отображают процесс исторического и культурного опыта целого народа, фиксируют, а также передают культурные установки из поколения в поколение. Анализ фразеологизмов с компонентами-соматизмами в области медиадискурса показывает как общие, так и этноспецифичные, свойственные только данному народу, понятия и представления об окружающем мире. Используя соматизмы, человек воссоздает картину мира, которая сформировалась в его сознании, что обуславливает высокую частотность употребления фразеологизмов-соматизмов в речи языковой личности.

Для практического исследования данного вопроса был проведен анализ фразеологизмов с компонентом-соматизмом на материале словарных дефиниций и заголовков англоязычных медиатекстов с использованием этих единиц. Также были проанализированы англоязычные статьи, в качестве заголовков, для которых используются фразеологизмы-соматизмы. Материалом исследования послужил *Большой англо-русский фразеологический словарь* А. В. Кунина [18], словарь *Oxford Dictionary of Idioms* [19], а также 100 медиатекстов, взятых из сети Интернет, газет *The Economist*, *The Guardian*, *The New York Times*, *The Sun*.

Объем статьи не позволяет детально проиллюстрировать ход проведенного исследования, поэтому представим процедуру анализа на примере отдельных соматизмов, встречающихся в газетных заголовках.

Соматизм *arm*, помимо обозначения верхней конечности человека, употребляется как символ труда, работы, действия, а также работника, деятеля. Фразеологизм с этим соматизмом «*the long arm*», чаще всего используемый в сочетании «*the long arm of law*», обозначает действующую силу закона. Однако чаще всего в заголовках используется прием замены компонента *of law* с сохранением основного значения соматизма *arm* как «высшей силы». Такой способ использовал автор статьи «*The long arm of the state*» (*The Economist*) [20]. В тексте раскрывается действенная сила решений правительства Китая, повлиявших на рост стремлений студентов получать работу на государственных предприятиях. Таким образом, с помощью фразеологизма с соматическим компонентом автор подчеркнул значимость государственных решений, имеющих судьбоносное влияние на общество.

Соматический компонент *face* включает в себя несколько словарных дефиниций: *передняя часть головы человека; наружная (передняя, верхняя) сторона предмета; противоп. тыл, изнанка (спец.)*. Наиболее

распространенный фразеологизм с данным соматизмом – «*the face of smth*», используемый для обозначения человека, который представляет или воплощает что-то в целом в глазах общественности. В качестве примера рассмотрим статью «*Meet Ms Heeves, the face of Britain's new political consensus*» (*The Economist*) [21]. Статья концентрирует внимание читателей на политических конфликтах Британии послевоенного времени. Благодаря решениям Мисс Хивс, английская политика перешла от революции и войны к демократичной экономической и политической стабильности. Таким образом, автор отождествляет реформы и нововведения с конкретной личностью, что подчеркивает важность принятых ею решений для общества и истории страны.

*Head* - один из наиболее часто употребляемых соматизмов, поскольку отражает как физические свойства верхней части тела, так и умственные способности личности, также употребляется в значении выборного руководителя, начальника или передней части чего-либо. В статье «*THE WORLD; Head to Head with the Japanese*» (*The New York Times*) раскрывается смысл фразеологизма «*head-to-head*», обозначающего личную встречу для обсуждения важных вопросов [22]. Автор статьи раскрывает тему взаимодействия глав Японии и США для решения вопросов экономики и импорта продуктов. С помощью фразеологизма с соматическим компонентом автор не только отождествляет политических лидеров с высшим органом государственной власти, но и подчеркивает их тесное сотрудничество для решения общих экономических вопросов.

Проанализировав статьи и их заголовки с использованием фразеологизмов-соматизмов, можно сделать вывод о том, что идиомы используются с целью упоминания важности определенной стороны вопроса, раскрытия тайного или завуалированного смысла. Метафорический смысл идиомы способствует передаче закодированной в ней информации, позволяет в сжатом виде представить смыслы, декодировка которых является доступной массовому адресату в силу их антропоцентричной специфики.

На основе анализируемых статей была составлена диаграмма, отображающая частотность употребления фразеологизмов с различными соматическими единицами. Рисунок иллюстрирует разнообразие соматических фразеологизмов в исследуемом медиадискурсе и широкую распространенность их применения (Рисунок 1).

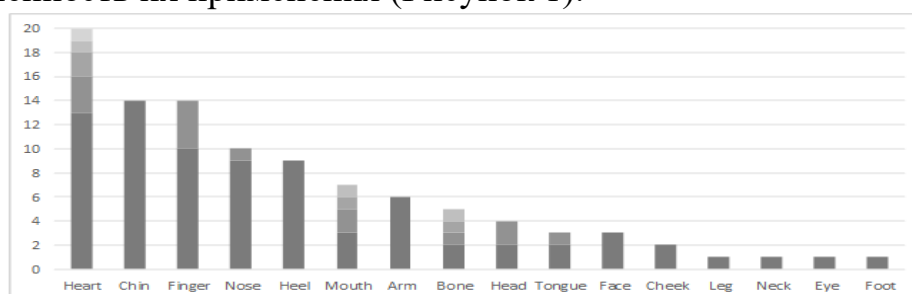


Рисунок 1 – Частотность употребления и вариативность использования фразеологизмов-соматизмов в заголовках англоязычных медиатекстов



Подчеркнем, что частотность употребления фразеологизмов-соматизмов обуславливается их всеобщей доступностью для декодирования массовым адресатом. Соответственно, используя фразеологизмы с сомативными элементами в качестве заголовка статьи, автор не только вкладывает метафорический смысл, но и способствует адекватному восприятию информации каждым адресатом.

Подводя итоги, отметим важную роль фразеологизмов с компонентом-соматизмом в речевой деятельности человека. Как лингвистические системы с целостно-понятийной и экспрессивно-образной организацией, они, с одной стороны, включают в себя информацию об историческом развитии знаний о мире и человеке, а с другой стороны, на их основе осуществляется обогащение языка в новой парадигме измерений и установок. Благодаря этому, исследование функционирования фразеологизмов с компонентом-соматизмом позволяет выявить культурно-специфичный характер оценки мира носителями языка.

#### *Список использованной литературы*

1. *Khorolsky V. Media education, media industry, mass media theory: interrelations and conflict of interests/ V. Khorolsky, E. Kozhemyakin // Медиаобразование. 2019, p. 269-277.*
2. *Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2005. 448 с.*
3. *Казак М. Ю. Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ, 2012 С. 320-334*
4. *Мартирян Н. И. Особенности газетных заголовков в русскоязычной прессе Армении. Русистика, 2021. 19 (4) с. 436-452.*
5. *Болотнова Н. С. Методики смыслового и лингвопрагматического анализа медиатекста: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2019. 154 с.*
6. *Ябжанова Л. Б. Фразеологические единицы английского языка с компонентом-соматизмом // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 11. С. 81-85.*
7. *Bogdanova O. Y., Kramarenko O. L., Orlova N. O. Journalistic Headline Manipulative Nature in Military-Political Discourse (Based on the English Language) / O. Y. Bogdanova, // Philology. Theory & Practice. 2021. No 1. P. 68-72.*
8. *Кузьмина Н. А., Малышева Е. Г. Современный медиатекст. Учебное пособие. Омск, 2011. 414 с.*
9. *Телия В. Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 19-30.*
10. *Наврүшоев Б. Х. Проблемы перевода фразеологических единиц (ФЕ) // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2020. № 2-1. С. 115-120.*
11. *Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/> (accessed 10 November 2022).*
12. *Белоусова Л. Д. Фразеологические единицы и слово // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 6. С. 148-149.*
13. *Boroditsky L. Linguistic Relativity // Cambridge. Massachusetts Institute of Technology, 2003. p. 917-921.*

14. Кузнецова Е. Г. Фразеологизмы в практическом курсе русского языка как иностранного // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 2. С. 48.
15. Теплицкая А. А. Обучение языковой теории на основе современных медиатекстов. *Лексикология: учебное пособие* Москва : ФЛИНТА, 2019. 90 с.
16. Алдиева М. Ш. Лексико-семантическая характеристика соматизмов английского языка : учебное пособие Грозный : ЧГПУ, 2021. 108 с.
17. Боктаева В. Л. Особенности употребления фразеологизмов с соматизмом голова (на примерах русских и английских пословиц и поговорок) // *Вестник Калмыцкого университета*. 2020. № 4. С. 48-53.
18. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь, 1984 [Электронный ресурс] <https://reallib.org/reader?file=595284> (дата обращения 10. 10.2022).
19. Oxford Dictionary of Idioms [Электронный ресурс] [https://langwitch.ru/wp-content/uploads/2016/10/Oxford\\_Dictionary\\_of\\_Idioms.pdf](https://langwitch.ru/wp-content/uploads/2016/10/Oxford_Dictionary_of_Idioms.pdf) (дата обращения 11.2022).
20. *The long arm of the state*. The Economist. Available at: <https://www.economist.com/special-report/2011/06/25/the-long-arm-of-the-state> (accessed 20 January 2023)
21. *Meet Ms Heeves, the face of Britain's new political consensus*. The Economist. Available at: <https://www.economist.com/britain/2023/02/02/meet-ms-heeves-the-face-of-britains-new-political-consensus> (accessed 5 February 2023)
22. *THE WORLD; Head to Head with the Japanese*. The New York Times. Available at: <https://www.nytimes.com/1993/04/18/weekinreview/the-world-head-to-head-with-the-japanese.html?searchResultPosition=11> (accessed 20 January 2023).

Д. Н. Глущенко, Е. А. Коханюк  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

### ЭВФЕМИЗМЫ В МЕДИАДИСКУРСЕ

**Аннотация.** Целью данной статьи является изучение роли эвфемизмов в медиадискурсе и анализ использования этих лингвистических выражений для тонкой и косвенной передачи смысла. Работа фокусируется на различных функциях эвфемизмов, включая их способность смягчать воздействие табуированных или чувствительных тем и создавать более благоприятное впечатление о говорящем. При проведении исследования в данной работе использовался качественный анализ, включающий в себя тщательное изучение языка, используемого в различных источниках СМИ, в том числе новостные статьи, политические выступления и рекламу. Важность данной статьи заключается в ее вкладе в область лингвистики и в исследовании роли языка в формировании нашего восприятия и отношения к чувствительным вопросам. Использование эвфемизмов представляется важнейшим аспектом языка, оказывающим значительное влияние на восприятие и передачу информации. В настоящем исследовании подчеркивается важность понимания языкового выбора, осуществляемого в медиадискурсе, и того, как этот выбор может определять способ понимания и интерпретации информации. Показана важность эвфемизмов в лингвистике и их роль в формировании медиадискурса с точки зрения интерпретации представления об использовании языка для передачи смысла. Подчеркивается необходимость более глубокого понимания влияния лингвистического выбора на восприятие и отношение к чувствительным вопросам.

**Ключевые слова:** эвфемизмы, медиадискурс, мотивы использования эвфемизмов, функции и роль эвфемизмов.

### EUPHEMISMS IN MEDIA DISCOURSE

**Abstract.** The purpose of this article is to explore the role of euphemisms in media discourse and to analyze how these linguistic expressions are used to convey meaning in a subtle and indirect manner. The study focuses on the various functions of euphemisms, including their ability to soften the impact of taboo or sensitive topics and to create a more favorable impression of the speaker. The research methods used in this study include both qualitative and quantitative analysis. The qualitative aspect involves a close examination of the language used in a variety of media sources, including news articles, political speeches, and advertising. The importance of this article lies in its contribution to the field of linguistics and its exploration of the role of language in shaping our perceptions and attitudes towards sensitive issues. The use of euphemisms is a crucial aspect of language that can have a significant impact on the way that information is perceived and communicated. This research highlights the importance of understanding the linguistic choices that are made in media discourse and how these choices can shape the way that information is understood and interpreted. Overall, this research article underscores the importance of euphemisms in linguistics and their role in shaping media discourse. The study provides insights into the ways in which language is used to convey meaning and highlights the need for a deeper understanding of the impact of linguistic choices on our perceptions and attitudes towards sensitive issues.

**Keywords:** euphemisms, media discourse, motives for using euphemisms, functions and role of euphemisms.

Эвфемизмы представляют собой распространенный и повсеместный аспект использования языка в медиадискурсе. Такие лингвистические

выражения используются для передачи смысла с помощью тонкого и косвенного способа, часто для смягчения воздействия запретных или острых тем или для создания более благоприятного впечатления о выступающем. Несмотря на их распространенность, роль эвфемизмов в целом часто упускается из виду и недостаточно изучена. Данная исследовательская статья призвана восполнить этот пробел, изучив функции эвфемизмов и их влияние в медиадискурсе.

Эвфемизмы, как и прочие языковые элементы, входящие в единую систему, находятся в постоянном развитии. На сегодняшний день существует немало исследований, которые рассматривают данное явление. Несмотря на это, в научной литературе трудно найти единое понятие эвфемизма. Ряд научных работ интерпретируют эвфемизм как слово или выражение, используемое для замены неприятного слова или выражения наиболее подходящим в общепринятом смысле [1, с. 143]. Отечественная лингвистика акцентирует внимание на эвфемизмах как словах и выражениях, характеризующихся эмоциональной нейтральностью, цель их использования заключается в том, чтобы заменить слова и выражения, являющиеся синонимичными и, которые кажутся говорящему неприличными, грубыми или неуместными. Также могут быть заменены названия предметов и явлений, признанных табуированными или архаичными [2, с. 123].

Стоит также обратить внимание на трактовку понятия «эвфемизм», которая дается англоязычными словарями. Так, например, Кембриджский международный словарь рассматривает эвфемизмы как выражения, заменяющие более точно описывающую ситуацию фразу, которая в то же время может прозвучать достаточно оскорбительно или ее употребление в контексте определённой ситуации будет неуместно [3, с. 654]. Ряд англоязычных исследователей определяет эвфемизм как использование мягких, расплывчатых или перифрастических выражений в качестве замены грубой точности или неприемлемой истины [4].

В качестве основы исследования было выбрано определение, рассматривающее эвфемизмы как эмоционально нейтральные выражения, которые используются в первую очередь для того, чтобы смягчить уже имеющееся высказывание, которое может показаться говорящему грубым или неприятным.

Эвфемизмы могут образовываться различными способами, например, заимствованием из других языков (*halitosis* как латинский эквивалент *bad breath* «дурной запах изо рта»), расширением значения (*growth* «опухоль» вместо *cancer* «раковая опухоль»), семантическим сдвигом (*rear end* «тыловая часть» вместо *buttocks* «ягодицы»), метафорическим переносом (*blossom* «цветение» вместо *pimple* «прыщ»), фонетическим искажением (*ladies* вместо *ladies room* «дамская комната») [5, с. 343]. Таким образом, эвфемизмы играют немаловажную роль в любой языковой системе, в связи с чем лингвисты предлагают классификации, основанные на различных критериях, таких как семантика, темы, мотивы, области применения.

Эвфемизация может быть неразрывно связана с табу, что актуально в

пространстве медиадискурса. Так, группировать заменяющие выражения можно на основе степени их табуированности. В связи с этим целесообразно привести лексико-семантическую классификацию современных табу:

- 1) сверхъестественные силы, косвенное наименование которых вызвано скорее языковой традицией, нежели общественным запретом;
- 2) смерти и болезни;
- 3) пороки;
- 4) половая сфера;
- 5) преступления;
- 6) бедность;
- 7) некоторые профессии;
- 8) умственные и физические недостатки;
- 9) физиология;
- 10) некоторые предметы одежды [6, с. 36].

Говоря о медиадискурсе, важно понимать, что это формулировка, используемая в средствах массовой информации (СМИ), таких как газеты, телевидение, радио и веб-сайты, для донесения информации и идей до общественности. Медиадискурс включает в себя способы, с помощью которых СМИ оформляют, представляют и интерпретируют события, проблемы и новостные хроники, а также влияние, которое язык оказывает на формирование общественного мнения и понимания. Эвфемизмы появляются в медиадискурсе в различных формах и служат для достижения определённых целей, в частности для смягчения воздействия особо чувствительных или неприятных тем. Журналисты и СМИ могут использовать эвфемизмы для сообщения о таких деликатных темах, как смерть, насилие или болезнь с целью меньшего травмирования аудитории. Тему смерти можно деликатно «обойти», используя такие выражения, как, например, *to go* используется в значении «умереть», *he passed away* вместо *he died*, *taking one's own life* в значении «совершить самоубийство» вместо *committing suicide*. В сообщениях о болезни или диагнозах СМИ также используют такие фразы, как *she is battling an illness* вместо *she has cancer* «у неё рак», для человека с ограниченными возможностями принято употреблять термин *differently abled*, а для умственно-отсталых – *mentally ill*.

Во время коронавирусной пандемии в конце 2022 - начале 2023 года стала актуальна тема массового сокращения штата сотрудников на фоне неправильного регулирования компаниями, в результате чего в статьях часто встречаются эвфемизмы, употребляющиеся для обозначения уволенных сотрудников, как, например, вместо *he was fired* используют *he was let go* или *he was released from his job*. Сам термин «увольнение» стал обозначаться через понятие *downsizing*.

С целью сохранения беспристрастности эвфемизмы могут использоваться для нейтрального освещения спорных или деликатных вопросов, избегая прямых или подстрекательских высказываний.

Рассмотрим пример, когда вместо *homeless* «бездомный» употребляется

*those in need of housing* «те, кто нуждается в жилье». Аналогично, вместо *junk food* «нездоровая пища» можно сказать *snacks* «перекусы».

Вместе с тем эвфемизмы в медиадискурсе употребляются для преуменьшения серьезности событий, минимизирования их важности или придания им менее негативного характера. Так, вместо *failure* «неудача» употребляется *a temporary setback*. Слова-заменители также применяются для создания положительного имиджа. Эвфемизмы могут использоваться для представления информации в более позитивном свете. Для этого автор избегает негативных или неприятных терминов, которые могут плохо отразиться на человеке или организации. Например, вместо термина *abortion* «аборт» в СМИ широко употребляется понятие *termination of pregnancy* «прерывание беременности», понятие *illegal immigration* «нелегальная иммиграция» заменяется термином *undocumented migration* «миграция без документов».

Чтобы определить частотность употребления эвфемизмов в британских и американских газетах, был проведён контент-анализ выборки новостных статей из пяти газет: *The Guardian* (Великобритания), *The Times* (Великобритания), *The New York Times* (США), *The Washington Post* (США) и *The Los Angeles Times* (США). Выборка состояла из 100 новостных статей, отобранных случайным образом из последних выпусков каждой газеты, затем было подсчитано количество случаев употребления эвфемизмов в каждой статье, вычислен процент статей, содержащих хотя бы один случай употребления эвфемизма.

Результаты анализа показали, что частота употребления эвфемизмов в выборке британских и американских газет была неодинаковой. Так, среди британских газет около 63 статей в *The Guardian* и *The Times* содержали хотя бы один случай употребления эвфемизма; в то время как только 37 статей из американских газет (*The New York Times*, *The Washington Post* и *The Los Angeles Times*), содержали хотя бы один эвфемизм. Рассматривая конкретные области медиадискурса, нами было обнаружено, что эвфемизмы чаще всего использовались в статьях, освещающих такие деликатные темы, как политика, преступность и социальные вопросы.

Среди возможных причин, по которым британские газеты используют эвфемизмы чаще, чем американские, нами были выделены три фактора. Во-первых, британская пресса имеет давние традиции поддержания высоких этических и профессиональных стандартов в журналистике, в связи с чем частое использование эвфемизмов вполне объяснимо, не задевая таким образом чувства читателей. Во-вторых, в британской культуре большое значение придается вежливости и такту, частотность использования эвфемизмов в медиадискурсе отражает значимость этой культурной ценности. Американская культура, в свою очередь, имеет тенденцию быть более прямой и менее озабоченной тем, чтобы не задеть чувства читателя, что объясняет тот факт, что американские газеты реже используют эвфемизмы. В-третьих, сама структура и стиль британских газет также могут способствовать более частому использованию эвфемизмов. Британские

газеты часто имеют более официальный тон и больше внимания уделяют анализу и комментариям, что может, соответственно, потребовать использование эвфемизмов для смягчения влияния некоторых сообщений на реципиента. Американские газеты, с другой стороны, могут отдавать приоритет скорости и оперативности, что приводит к более прямолинейному и непосредственному стилю написания. Обобщая анализ тенденций, выявленных в ходе анализа, можно утверждать, что отдельные газеты и журналисты используют эвфемизмы независимо от культурных или стилистических различий.

Использование эвфемизмов в медиадискурсе представляет собой сложный вопрос, на который влияет целый ряд факторов, включая культурные ценности, этические нормы, ожидания аудитории и характер освещаемой темы. Эвфемизмы являются распространенной характерной чертой медиадискурса и играют важную роль в формировании нашего понимания и восприятия окружающего мира. При этом они могут использоваться для сокрытия истины в виде представления положительных заголовков или преуменьшения серьезности событий, что обуславливает важность для читателей различных сфер СМИ осознания силы эвфемизмов и критической оценки представляемой информации.

#### *Список использованной литературы*

1. *Гальперин И. О.* Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.
2. *Никитина И. Н.* Формальные способы образования эвфемизмов в английском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 10(44). С. 123-127.
3. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge / Cambridge University Press, 2001. – 1774 p.
4. *Holder R. W.* How Not to Say What You Mean - A Dictionary of Euphemisms. New York: Oxford University Press Inc., 2002. 501 p.
5. *Neaman J. S., Silver C.G.* The Wordsworth book of euphemisms: The hilarious guide to the unmentionable. Ware: Wordsworth Editions Ltd, Cumberland House, 1995. 420 p.
6. *Ковшова М. Л.* Эвфемизмы и фразеологизмы: устойчивые структуры в аспекте эвфемизации// Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 4. С. 35-48.

## **ВЫРАЖЕНИЕ АДРЕСОВАННОСТИ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ В РОССИЙСКИХ И БРИТАНСКИХ ИЗДАНИЯХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению публицистических текстов. В настоящее время объем текстов, создаваемых различными СМИ, очень велик и возрастает с каждым днем. Язык средств массовой информации и раньше оказывал большое влияние на язык в целом; в современных же реалиях распространения и развития цифровых СМИ данное влияние лишь увеличивается. Кроме этого, в эпоху развития онлайн технологий практически все средства массовой информации, включая и традиционные печатные СМИ, имеют цифровые версии, доступные читателям на различных устройствах. Постепенно, в течение последних десятилетий аудитория всех СМИ перестала быть лишь потребителем информации; она превратилась в активного участника создания всех информационных материалов. В этой связи тексты СМИ становятся все более диалогичными, в них все ярче проявляется образ адресата. С этим связана актуальность данной статьи. В работе описываются особенности современных газетных публикаций с точки зрения их адресованности и диалогичности, приводятся тактики адресации, характерные для газетных статей. В ходе работы использовался метод сплошной выборки и метод контент-анализа. Целью данного исследования является выявление сходства и различий в употреблении приемов адресации в статьях экономической тематики в российской и британской качественной прессе. В результате проведенного исследования выявлены значительные сходства в употреблении тактик адресации в российских и британских газетах. Проведенный анализ показал, что наиболее частотными, а, следовательно, наиболее востребованными тактиками у изданий обеих стран являются средства повышения достоверности информации – прямые цитаты и ссылки на источники информации.

**Ключевые слова:** *средства массовой информации, газетные тексты, диалогичность, адресованность медиатекстов, тактики адресации.*

## **THE EXPRESSION OF THE NEWSPAPER TEXTS ADDRESSING IN RUSSIAN AND BRITISH PERIODICALS: A COMPARATIVE ANALYSIS**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of journalistic texts. Nowadays, the volume of texts produced by various media is very large and increases every day. The language of the media has had a great influence on the language in general; in the modern realities of the spread and development of digital media, this influence is only increasing. In addition, in the era of online technology, almost all media, including traditional print media, have digital versions available to readers on various devices. Gradually, over the past decades, the audience of all media has ceased to be only a consumer of information; it has become an active participant in the creation of all information materials. In this connection, media texts are becoming more and more dialogic, and the image of the addressee is becoming more and more vivid. The relevance of this article is connected with this. The paper describes the peculiarities of modern newspaper publications from the point of view of their addressability and dialogical character, the addressing tactics, which are typical for newspaper articles, are given. In the course of the work the method of continuous sampling and the method of content analysis were used. The purpose



of this study is to identify the similarities and differences in the use of addressing techniques in the articles on economic topics in the Russian and British qualitative press. The study revealed significant similarities in the use of addressing tactics in the Russian and British newspapers; the analysis showed that the most frequent and, consequently, the most popular tactics in the publications of both countries are the means of increasing the reliability of information - direct quotations and references to the sources of information.

**Keywords:** *media, newspaper texts, dialogicality, the addressing of media texts, addressing tactics.*

Жизнь современного человека невозможно представить без различных средств массовой информации. Газеты, журналы, радио и телевидение (в их традиционных формах и в виде интернет-сайтов и мобильных приложений), интернет, социальные сети ежедневно предлагают своей аудитории огромное количество самой разнообразной информации. В эпоху повсеместной цифровизации всех сфер жизни общества объем текстов, приходящихся на различные СМИ, возрастает с каждым днем. В связи с тем, что язык СМИ всегда оказывал влияние на развитие и функционирование языка в целом, изучение текстов средств массовой информации в его устной и письменной форме приобретает все большую актуальность.

Функционирование всей массмедийной системы в целом и отдельных СМИ в частности, а также работа журналистов претерпели значительные изменения за последние два-три десятилетия и связаны эти фундаментальные перемены с развитием технологий. Как отмечают в своей работе Д. Павлик и Ф. Бриджес, современные технологии влияют на сбор и обработку информации, на то, как новости доходят до аудитории, на бизнес-модели и работу компаний, занятых в сфере СМИ (*прим.: здесь и далее перевод – наш*) [1]. При этом авторы отмечают, что аудитория СМИ из пассивного получателя информации превращается в активного производителя новостей и, отчасти, соавтора материалов СМИ [1]. Об изменении роли адресата текстов СМИ говорит в своей работе Пахомова И. Н. Она отмечает, что сегодняшний адресат – это уже не объект воздействия, а субъект публицистического общения, который является равным партнером коммуникативного акта [2]. Об этом же говорит в своем исследовании и Т. Л. Каминская, указывающая, что наличие адресата в текстах СМИ отражает современную коммуникативную реальность [3]. Адресованный текст оказывает более сильное воздействие на аудиторию [2], что является немаловажным в тех условиях, в которых функционируют современные СМИ.

У упомянутых выше трансформаций есть как плюсы, так и минусы. С одной стороны, подобные трансформации могут качественно повысить эффективность работы средств массовой информации, а также привести к улучшению взаимодействия между СМИ и общественностью. С другой же стороны, эти изменения во многом привели к снижению влияния традиционных массмедиа на общество, особенно это касается газет, так как на смену им пришли цифровые СМИ и социальные сети [1]. В подобных условиях высочайшей конкуренции газетам приходится бороться за

сохранение своей читательской аудитории. И одним из способов привлечения и сохранения читателей и завоевания их доверия является диалогизация газетных текстов, их высокая адресованность «своему» читателю. Именно аудитория каждого конкретного СМИ с ее характеристиками (возраст, образование, место работы и т. д.) становится главным фактором для текстообразования [3]. Об этом писала Н. Д. Арутюнова в своей статье «Фактор адресата», отмечая, что любое речевое высказывание сознательно направлено на определенную модель адресата [4]. В настоящее время публицистические тексты отличает большая «разговорность», эмоциональность и экспрессивность. Тексты СМИ, будучи ориентированы на конкретную аудиторию, отражают интересы, мнения, языковые вкусы этой аудитории и стараются говорить на ее языке [2]. Таким образом, письменный публицистический текст из монолога превращается в диалог с читателем [5].

Отметим, что в данной работе рассматривается адресация текста в широком смысле. Объектом нашего исследования выступают речевые средства диалогизации текстов газетного дискурса. На основании типологии тактик адресации М. А. Кормилицыной [6] в работе предлагается классификация тактик по группам, согласно выполняемым ими речевым функциям [7].

В данном исследовании предпринята попытка проанализировать сходства и различия в употреблении приемов диалогизации публикаций, посвященных экономической проблематике, в центральных российских и британских изданиях. Тактики адресации в материалах российской и британской прессы были выявлены методом сплошной выборки. Материал исследования (55 статей из российской прессы и 55 статей из британской) взят с официальных сайтов следующих изданий: «Коммерсантъ» (К), «Литературная газета» (ЛГ), «Известия» (И), “The Guardian” (G), “The Telegraph” (Т), “The Independent” (I).

Анализ материала показывает, что публикации как в России, так и в Великобритании, насыщены различными тактиками адресации. В российской прессе было выявлено 853 тактики, в британской – 587. Следует отметить, что в российских газетах статьи, как правило, длиннее, а в британской – более краткие. Этим фактом, на наш взгляд, объясняется большее количество приемов адресации в российских публикациях. Распределение тактик по группам показано в Таблице 1 (полужирным шрифтом выделены самые распространенные тактики).

**Таблица 1 - Соотношение тактик адресации в российской и британской прессе**

Группы тактик	Российская пресса		Британская пресса
	Идентичность с адресатом	Кол-во	<b>87</b>
%		10,2	8,6
Вовлечение читателя в общение	Кол-во	47	17
	%	5,5	2,9

Группы тактик	Российская пресса		Британская пресса
	Приглашение к совместному размышлению или действию	Кол-во	54
%		6,3	7,7
Достоверность	Кол-во	<b>355</b>	<b>338</b>
	%	41,6	57,6
Личностно-ориентированное повествование	Кол-во	2	24
	%	0,2	4,1
Доступность информации	Кол-во	<b>308</b>	<b>111</b>
	%	36,1	18,9
Всего		853	587

Как видно из таблицы, разница в употреблении тех или иных тактик при создании газетных публикаций в российских и британских изданиях лишь количественная. Разница в распределении по частоте употребления тактик различных групп не выявлена.

Как в российских, так и в британских статьях самыми востребованными являются тактики достоверности информации (цитаты и ссылки на источники информации). Было отмечено 355 тактик в российских материалах и 338 – в британских. Данные приемы диалогизации газетного текста используются для придания материалам объективной тональности, они подтверждают достоверность излагаемых фактов. Стоит заметить, что цитаты и ссылки на источники занимают в большинстве статей больше половины текста: приводятся прямые высказывания экономистов, предпринимателей, аналитиков. Через включение в материалы цитат и ссылок на источники журналисты дают своим читателям возможность ознакомиться напрямую с фактами и мнениями, а не с интерпретированным материалом. Достоверность информации в публикациях – один из способов выражения уважения к читательской аудитории и завоевания ее доверия. Приведем примеры: *По мнению Смирнова, чтобы помощь была оперативной, ФСС может оплачивать лечение пострадавшему на производстве, пока идет поиск виновного. А когда виновный найден, Фонд должен взыскать с него потраченные средства (И); По оценке господина Засова, ВВП за квартал с учетом сезонности и календарности снова вернется к спаду на 0,6% (К); Вот что думает по этому поводу знаток проблемы, доктор технических наук, лауреат Ленинской премии в сфере сложных технологий Вячеслав Алексейчик: – Нам надо возвращаться от «эффективных менеджеров» к реальным специалистам. К управлению производством сейчас пришли люди совершенно не подготовленные. Низкий уровень управленцев пронизывает сверху донизу всё. Не хватает толковых инженеров, рабочих-мастеров (ЛГ); High Pay Centre analysis of the Fortune Global 500 list of the world's biggest companies found that less than 1% had poached a CEO from a foreign competitor (G); Labour's shadow chancellor John McDonnell said that amounted to a "fat subsidy to existing operators like Virgin" (I); Mr Osborne added: "[Moody's] also make it absolutely clear that they could*

*downgrade the UK's credit rating further in the event of 'reduced political commitment to fiscal consolidation' (Т).*

На втором месте по частоте употребления находятся тактики группы доступности информации – метатекстовые средства и пояснения. В статьях российских газет выявлены 308 тактик этой группы, в материалах британских газет – 111. Если тактики, выражающие достоверность информации, призваны познакомить читателей с фактами напрямую, то тактики доступности помогают лучше понять предлагаемый материал. С помощью метатекстовых средств статьи приобретают логическую связанность, что способствует лучшему восприятию информации. Включая в свой материал различные пояснения, авторы статей дополняют основную информацию, расшифровывают сокращения, которые могут быть известны не всем читателям, приводят информацию из вышедших ранее публикаций. Таким образом, тексты статей становятся более понятными и прозрачными по содержанию. Через тактики доступности выражается забота о читателях. Этот факт служит очередным доказательством того, что при создании текста журналист всегда держит в голове образ своего читателя. Примеры тактик группы доступности информации: *В результате в феврале 2020 года «Роснефть» вошла в число лидеров среди глобальных нефтегазовых компаний, принимающих участие в международном климатическом рейтинге CDP (Carbon Disclosure Project) (И). Одновременно доля тех, кто получает серую зарплату (часть официально, часть «в конверте»), снизилась до 21% от числа опрошенных (К). Однако будущее этого региона уже определяли геологоразведочные работы (ЛГ). Meanwhile, low and middle earners have lost out (G). More worryingly, BP warned that the final compensation cost could be "significantly higher" as the oil giant is likely to keep receiving new claims until next April (И); Goldman Sachs revealed that its second-quarter profits had risen to just under \$2bn (£1.3bn) for the quarter, double the same period last year (Т).*

Третьей по востребованности группой является группа, объединяющая тактики идентичности с адресатом. Она включает такие тактики, как мы-высказывания, прецедентные феномены, объединение с адресатом. По сравнению с двумя предыдущими группами, эти тактики встречаются значительно реже и в российских, и в британских изданиях: 87 и 52 примера соответственно. Из названия группы становится понятно, что данные тактики выражают единение авторов статей со своими читателями. С помощью мы-высказываний журналисты показывают, что их волнуют те же аспекты, что они задаются теми же вопросами, что и их аудитория. Через прецедентные феномены журналисты показывают, что и они сами, и их читатели объединены одной культурной средой, имеют общее прошлое и общий исторический опыт. Используя данные речевые средства, журналисты фактически делают читателей своими соавторами, выражают не только свое личное, авторское мнение, но и мнения и точки зрения своей аудитории. Несколько примеров данных тактик: *А нам надо привыкать к тому, что за всё платить придется нам самим (И). "Идеальным" вариантом объявлено*

создание "китайской стены" между ведомствами-регуляторами и Росимуществом-собственником (К). Сказанное выше означает: мы вступаем в опасное время (ЛГ). *Half the woes for steelmakers in Britain derive from dumping into world markets by Chinese producers, or so we have been told for a couple of decades* (G). *This problem faced by Britain's army of Rickys and Abbys is fixable* (I). *Rather than our own banks winning business around the world* (Т).

Рассмотрев и проанализировав тактики адресации в российской и британской прессе, можно отметить значительное сходство в частотности употребления определенных приемов адресации. Различие отмечается лишь в количестве употребления тех или иных тактик, что связано с тем, что публикации в российских газетах длиннее.

Для журналистов как российской, так и британской прессы, важнейшим является принцип достоверности информации, в связи с чем материалы насыщены прямыми цитатами и ссылками на конкретные источники информации. Средства, повышающие доступность информации, также распространены в статьях российских и британских изданий, что говорит о заботе журналистов о своих читателях, их стремлении облегчить восприятие материала. Также журналистами обеих стран относительно часто используются тактики идентичности с адресатом, что свидетельствует о желании журналистов выразить общность со своей аудиторией.

В заключении отметим, что большое количество тактик адресации в газетных текстах двух стран говорит о большой ориентированности публикаций на адресата, что отражает общую для всех современных СМИ тенденцию.

#### **Список использованной литературы**

1. Pavlik J. V., Bridges F. The Emergence of Augmented Reality (AR) as a Storytelling Medium in Journalism [Электронный ресурс] // Journalism & Communication Monographs, 15(1) 4–59 2013. URL: <http://jmo.sagepub.com/content/15/1/4> (дата обращения: 16.11.2022).

2. Пахомова И. Н. Новые явления в русском речевом этикете: на материале средств массовой информации [Электронный ресурс] / автореф. ... кандидата филологических наук. Москва, 2008. 24 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003164482?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 20.08.2022).

3. Каминская Т. Л. Автор и адресат в современных медиатекстах [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtor-i-adresat-v-sovremennyh-mediatekstah/viewer> (дата обращения: 05.09.2022).

4. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата [Электронный ресурс] // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 356-367. URL: [https://www.studmed.ru/arutyunova-n-d-faktor-adresata\\_5eba127be97.html](https://www.studmed.ru/arutyunova-n-d-faktor-adresata_5eba127be97.html). (дата обращения: 12.06.2022).

5. Романова О. В. Адресованность и интертекстуальность газетного интервью как жанра журналистского дискурса [Электронный ресурс] / автореф. ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008. 24 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003445697?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 15.07.2022).

6. *Кормилицына М. А.* Риторическая организация речи (адресованность речи) // Хорошая речь / О. Б. Сиротина, Н. И. Кузнецова, Е. В. Дзякович и др.; под ред. М. А.Кормилицыной и О. Б.Сиротиной. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 211-221.

7. *Головенкова Е. В.* Отражение языковой манеры журналистов и специализации российских газет в выборе тактик адресации // Филология и человек. 2014. № 1. С. 138-144.

## КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕТАФОР

**Аннотация.** В статье рассматривается сопоставления когнитивных аспектов двух подходов к исследованию метафоры: криптоклассного и когнитивного. Анализ проводится на примере политической метафоры с использованием классификаторов криптоклассов *Res Liquidae* («Жидкое») и *Res Planae* («Плоское»), а также соответствующие им метафорические модели.

**Ключевые слова:** метафоры, криптоклассный анализ, политическая метафора, когнитивная метафора, метафорология.

## COGNITIVE ASPECTS OF THE ANALYSIS OF POLITICAL METAPHORS

**Abstract.** The paper examines the comparison of cognitive aspects of two approaches to the study of metaphor: cryptotype analysis and cognitive metaphor. The analysis is carried out on the example of a political metaphor using the classifiers of the cryptotypes *Res Liquidae* and *Res Planae*, as well as the corresponding metaphorical models.

**Keywords:** metaphors, cryptotype analysis, political metaphor, cognitive metaphor, metaphor studies.

В современной лингвистике когнитивный аспект предоставляет возможность более глубокого понимания таких вещей, как процессы языковой обработки информации человеком, человеческое мышление в целом, природа категоризации мира в человеческом сознании и её отражение лексико-грамматическими средствами конкретного языка или варианта того или иного языка, а также типологическое их изучение при сопоставлении языков.

Для исследования метафоры существует множество различных подходов. Например, выделяют когнитивные метафоры, криптоклассный анализ, лексические функции модели "Смысл-текст", теория кинестетических образных схем (*image schemas*) и другие. В данной статье мы рассмотрим когнитивную составляющую двух подходов: криптоклассного анализа и когнитивной метафоры на примере политической метафоры.

Важным инструментом политической коммуникации являются метафоры. Они выполняют три основные задачи: 1) упрощать сложные и абстрактные политические концепции с целью дать возможность населению в целом понимать политические дискуссии и участвовать в них; 2) влиять на когнитивную обработку информации таким образом, чтобы эта информация могла быть использована для скрытого предложения обществу плана действий; 3) убеждать общество в определенном плане или идее [1].

Для когнитивной лингвистики язык является «единым континуумом символьных единиц, не подразделяющийся естественным образом на

лексикон, фразеологию, морфологию и синтаксис» [2, с. 54]. Другими словами, мы можем воспринимать смысловое уподобление как более значительный фактор, чем различие языковых признаков. Стоит также обратить внимание, что для когнитивной теории метафор характерно выделение метафоры по признаку содержания. В этом случае не акцентируются, в частности, семантические, стилистические, эстетические и иные различия между метафорой и сравнением (имплицитность и эксплицитность аналогии, лаконичность и развернутость конструкции, степень прозрачности смысла и его двойственность, «смешивание», «скрещивание» смыслов и др.). При широком понимании в качестве метафоры рассматриваются не только сравнения, но и другие феномены с элементом компаративности: метаморфоза, гипербола, некоторые перифразы, фразеологизмы и др. [3].

Получается, что при использовании такого подхода к рассмотрению метафоры в качестве предмета берется не какая-то отдельно существующая метафора, а целая система метафорических моделей. Так, А.П. Чудинов определяет метафорическую модель как «существующую в сознании носителей языка взаимосвязь между понятийными сферами, при которой система фреймов сферы-источника служит основой для моделирования понятийной системы другой сферы-магнита» [3, с. 94]. При таком моделировании обычно сохраняется и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника, что создает широкие возможности воздействия на эмоционально-волевую сферу читателя в процессе коммуникативной деятельности. Проблема когнитивной категоризации на всех уровнях языка: синтаксическом, лексическом, морфологическом, фонологическом – одна из главных в когнитивном анализе метафор.

В связи с этим представляет значительный интерес изучение модели описания языковой категоризации мира методом выявления криптоклассных систем на материале политической метафоры. Признавая основные положения учения о скрытой грамматике и допуская, что язык способен определять восприятия мира, мы принимаем гипотезу о существовании в любом языке особых образований (на глубинном латентном уровне), регулирующих в определенной степени сочетаемость языковых единиц в речи. Так, криптокласс – скрытая лексико-грамматическая категория существительного, состоящая в распределении имен по классам в соответствии с семантическими признаками при обязательной выраженности классной принадлежности имени в структуре предложения через классификатор (конструкцию) и имеющая соответствие в грамматической категории хотя бы одного языка мира. Глаголы, прилагательные, существительные, обладающие классифицирующей или категоризирующей функцией, получают определение классификаторов имен.

Метафора – одно из центральных понятий категории криптокласса, она рассматривается как видение одного объекта через другой и в этом смысле является одним из способов репрезентации знания в языковой форме. Метафора, как правило, относится к сложным мыслительным пространствам,



а не к отдельным изолированным объектам, например, к социальному или чувственному опыту. В процессах познания эти сложные, скрытые мыслительные пространства соотносятся через метафору с более простыми: ту же самую «сложную» политику – процесс управления государством, можно сравнить с «простой», понятной даже ребенку игрой [4, 5].

В результате знакомства с категорией криптокласса можно отметить некоторые ее характеристики, такие как, например, наличие в ней ядра и периферии, имен-эталонов, наличие у имен-эталонов прототипических категориальных признаков [6].

Отметим, что в разных языках или вариантах одного языка мыслительные процессы, скорее всего, будут иметь разные концепции, и соответственно, выражаться путем различных когнитивных метафор. Такое отличие существует по нескольким причинам, основной из которых можно назвать то, что метафоры отражают исторический и культурный опыт народов. На этот опыт влияют мифы и традиции данного народа, политика, проводимая государством, основная религия государства и так далее.

Свойства криптоклассных категорий, упомянутые выше, дают возможность говорить о таком подходе исследователей метафор, который основан на когнитивных моделях. Эти модели и положили начало когнитивному направлению в лингвистике и когнитивизму в целом, а также стали своего рода попыткой объяснения механизмов категоризации не только в области физических объектов, но также в абстрактных концептуальных областях – эмоций, пространственных отношений, социальных отношений, в языке и т. д. [7].

Для проведения когнитивного и криптоклассного анализа в качестве наглядного примера может послужить слово «*Diplomacy*». «*Diplomacy*» или *Дипломатия* – деятельность правительства по осуществлению внешней, международной политики государства. Контексты были взяты из корпуса NOW (News on the Web).

В корпусе нами была обнаружена метафорическая модель «*DIPLOMACY IS A LIQUID*», что отражено в следующих метафорах:

*If we agree that **diplomacy is bleeding**, I fear the sort of communication Pakistani statesmen are exercising could be thalassemia for...*

*Algeria has **drowned in diplomacy** in recent years on the Sahara issue.*

Для сопоставления с криптоклассным подходом был взят класс Res Liquidae (т.е. «Жидкое»), среди некоторых его классификаторов стоит отметить *deluge, drip, flood, flow, gush, leak, ooze*, пр.

*The peace deal with Eritrea unlocked **a flood of diplomacy** in the Horn of Africa, with Somalia and Eritrea establishing diplomatic ties after...*

*The international and cultural **diplomacy stream** in Catalyst — Australian Arts and Culture Fund is one of many programs...*

*They stand outside of the normal day-to-day **flow of diplomacy**: the Armenian genocide, the Holocaust, Cambodia, Bosnia, Rwanda.*

Исходя из результатов корпусного анализа, мы можем увидеть, что *Diplomacy* в сознании англоговорящих людей может категоризоваться как

нечто жидкое. Но если мы возьмем метафорическую модель «*DIPLOMACY IS SURFACE*» или классификаторы криптокласса Res Planae («Плоское») (*even, flat, level, plain*), то не обнаружим в корпусе ни одного контекста употребления подобных метафор. Из этого следует, что в картине мира носителей английского языка нет представления, что *дипломатия* – это плоская поверхность.

Получается, что соотношение двух криптоклассов и соответствующих им метафорических моделей показывает, какими метафорическими свойствами обладает слово, относящееся к «деятельности правительства» или в широком смысле «политике». В данном случае слово «*Дипломатия*» имеет свойства жидкости и не имеет свойств плоской поверхности.

#### *Список используемой литературы*

1. *Alvariño Gabeiras L. A. Metaphors We Politicize By: The Conceptual Metaphor Theory and Political Discourse and Thought. 2018. pp. 20-36.*
2. *Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. 248 с.*
3. *Чудинов А. П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. С.92-94.*
4. *Донина О. В. Языковая категоризация как способ познания мира. Издательский дом ВГУ. 2021. 166 с.*
5. *Донина О. В. Применение методов компьютерного анализа в политической метафорологии // Политическая лингвистика. 2022. №5. С.113-126.*
6. *Борискина О. О. Классифицирующие структуры в криптоклассном исследовании // Вестник Воронежск. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 28–33.*
7. *Зайцева В. Н. Криптоклассы: о некоторых аспектах языковой категоризации // Структурная и прикладная лингвистика. 2012. №. 9. С. 100-108.*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА В ТЕКСТЕ НЕМЕЦКОГО КОРОТКОГО РАССКАЗА

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию приёмов репрезентации авторского замысла в текстах немецких коротких рассказов двух тематических блоков: межличностные отношения; взаимоотношения детей и родителей. Выбор темы и материала исследования обусловлен, прежде всего, тем, что изучению немецкого короткого рассказа, появившегося в середине XX века, посвящены многочисленные исследования зарубежных авторов, в то время как в отечественной лингвистике ему не уделяется достаточного внимания. В статье систематизируются лингвистические приёмы интерпретации текста немецкого короткого рассказа с учётом лингвокогнитивных и лингвопрагматических параметров.

**Ключевые слова:** короткий рассказ, авторский замысел, интерпретация текста, языковая и смысловая организация текста.

## REPRESENTATION OF THE AUTHOR'S IDEA IN THE TEXT OF A GERMAN SHORT STORY

**Abstract.** The article studies the methods of representation of the author's idea in the texts of German short stories of two thematic units: interpersonal relations; the relationship of children and parents. The choice of the topic and the research material is primarily due to the fact that numerous studies of foreign authors have been devoted to the study of the German short story, which appeared in the middle of the XX century, while in Russian linguistics it is not given sufficient attention. The article systematizes linguistic techniques for interpreting the text of a German short story taking into account lingua-cognitive and lingua-pragmatic parameters.

**Keywords:** short story, author's idea, interpretation of the text, linguistic and semantic organization of the text.

Моделирование процесса восприятия авторского замысла в тексте немецкого короткого рассказа осуществляется благодаря анализу содержательно-фактуальной информации, т.е. выстраиванию событийной цепочки, и анализу содержательно-подтекстовой информации, т.е. выявлению макрособытия.

Специфика содержательно-смысловой структуры текста немецкого короткого рассказа заключается в том, что центральным смыслообразующим элементом является событие, все остальные элементы организованы вокруг события и определяются событием. Под событием подразумевается более широкое понятие, чем действие. По отношению к действию событие выполняет обобщающую функцию: оно обобщает ряд действий, которые, как правило, соотносятся с одним из элементов содержательной структуры текста. Каждое событие, присутствующее в событийной нити текста короткого рассказа, несет в себе отражение элементов содержательной

структуры как богатую палитру их вариативных сочетаний. К элементам содержательно-смысловой структуры текста большинство авторов относят: события и действия, о которых рассказывается; персонажи, которые переживают данные события и производят данные действия; продолжительность во времени, временную последовательность данных событий и действий; место и пространство, которые образуют окружение героев и арену для событий и действий [1].

В качестве приема «считывания» содержательно-подтекстовой информации немецкого короткого рассказа и содержательно-фактуальной информации предлагается определение ключевого события текста, вокруг которого организуется вся событийная цепочка текста – «макрособытие». Процедура выявления макрособытия включает два этапа: первый – построение событийной цепочки текста; второй – определение макрособытия.

На первом этапе для построения событийной цепочки текста предполагается следующий алгоритм действий:

1) выделить в тексте ключевые слова, т. е. слова, непосредственно обозначающие элементы содержания: действующих лиц, их действия, время действия, место действия;

2) разделить текст на отрезки, связанные между собой по смыслу, при этом начало каждого последующего отрезка соотносится с а) сменой места действия (ресторан, комната в гостинице и т. д.); б) началом нового временного отрезка (ранний вечер, поздний вечер, следующий день и т. д.); в) появлением новых действующих лиц (официант, мальчик и т. д.); г) сменой действия (разговор, игра и т. д.);

3) озаглавить каждый отрезок текста с учётом того, что заголовки к отрезкам текста отражают смену места действия, начало нового временного отрезка, появление новых действующих лиц, смену вида их деятельности;

4) представить последовательно заголовки отрезков текста в виде событийной цепочки.

На втором этапе происходит проецирование событийной цепочки на макрособытие. Также в раскрытии авторского замысла и анализе содержательно-подтекстовой информации важная роль отводится глагольной семантике, т.к. глаголы отражают все события рассказа и действия персонажей. Глагольные единицы часто выводят на макрособытие текста. Таким образом, соотнесение событийной цепочки, отражающей содержательно-фактуальную информацию, и макрособытия, отражающего содержательно-подтекстовую информацию, позволяет структурировать процесс интерпретации, т.е. раскрытия авторского замысла.

Для анализа содержательно-фактуальной и содержательно-подтекстовой информации нами были использованы тексты немецких коротких рассказов двух тематических блоков: «Межличностные отношения» и «Взаимоотношения детей и родителей».

Обратимся к интерпретации рассказа Курта Марти “Happy End”.

I. Построение событийной цепочки текста.

1. Ключевые слова, обозначающие элементы содержания:

- действующих лиц: *er (ein Mann), seine Frau*.

- действия персонажей:

● *Zornig schiebt er sich zum Ausgang, seine Frau bleibt im Gedrängel hilflos stecken, [...].*

● *[...] holt sie ihn ein, er geht und sie holt ihn wieder ein und keucht.*

● *Ich hasse diese Heulerei, sagt er, [...].*

- место действия: *die Straße*.

- время действия: [...], *und die Nacht ist dunkel*. данное предложение из текста указывает на время происходящих событий – ночь.

Деление на фрагменты, в каждом из которых репрезентируются новые действия персонажа:

- смена вида деятельности персонажей:

● *Das Kino ist aus.*

● *Zornig schiebt er sich zum Ausgang, [...].*

● *Eine, sagt er im Gehen, eine Affenschande, wie du geheult hast.*

● *[...], sagt sie endlich, ich kann wahrhaftig nichts dafür, es war so schön.*

● *Was für ein Klotz, denkt sie, was für ein Klotz.*

Таким образом, с помощью следующих элементов текст был разделен на 5 отрезков, которые связаны между собой по смыслу.

1. Событийная цепочка текста, отражающая его содержательную структуру и состоящая из заголовков 5 представленных ранее текстовых фрагментов: 1. Конец фильма. – 2. Ярость – 3. Позор. – 4. Красота. – 5. Чурбан.

С точки зрения типа смысловой структуры короткого рассказа данный текст является многокомпонентным.

II. Выявление макрособытия.

Ключевое событие данного короткого рассказа раскрывается в следующем предложении: *“Eine, sagt er im Gehen, eine Affenschande, wie du geheult hast”*. В рассказе прослеживается ощущение стыда у главного героя в каждом из отрывков, в скобках указан номер отрезка. После того как фильм о любви заканчивается поцелуем (1), мужчина яростно направляется к выходу из кинотеатра, а его жена остается среди толпы людей позади него. Мужчина оказывается на улице, но не останавливается, а идет дальше, не дожидаясь жены, идет дальше с огромной злобой внутри себя (2). Ему так стыдно и противно за все произошедшее, что он бросает ее одну темной ночью (*die Nacht ist dunkel*) и уходит без нее. Задыхаясь, жена догоняет его робко, он снова уходит от нее, но она опять догоняет и «хнычет». Он не понимает, почему жена в течение всего фильма «ревела», и называет все это действие неслыханным стыдом. Он в ярости от этого хныканья, ведь он так ненавидит его (3). Он идет молча, а она, наконец, отвечает, что «как тут не плакать, ведь это все так прекрасно». Но мужчина считает ерундой это «любственное хныканье» (4). Женщина идет молча и продолжает хныкать, называя про себя своего мужа чурбаном (5). Таким образом, автор акцентирует внимание

читателя на чувстве стыда главного героя, показывая проблему непонимания и отсутствия общения. Мужчина не хочет понять чувства своей жены, в чем причина ее слез и почему она считает увиденное прекрасным. Его желание – не слышать ее плач и не позориться в глазах других людей.

В раскрытии авторского замысла и анализе содержательно-подтекстовой информации важная роль отводится глагольной семантике, т.к. глаголы отражают все события рассказа и действия персонажей.

Согласно подсчёту полнозначных глаголов, в тексте короткого рассказа “Happy End” было выявлено 35 глагольных единиц.

Среди них выделены две основные группы, которые состоят из глаголов деятельности – 14 единиц (*sich umarmen, schweigen, sagen* и т. д.) и глаголов внешнего действия – 9 единиц (*nehmen, schieben, nennen, einholen* и т. д.). Остальные глаголы представлены меньшим количеством. Глаголы внутреннего действия – 4 единицы (*hassen u denken*). Глаголы процесса – 6 единиц (*gehen* и *stehen*). Глаголы деятельности – самый многочисленный семантический тип в данном коротком рассказе, что объясняется наличием большого количества действий, которые являются основой для раскрытия содержательно-фактуальной информации текста. В тексте имеется полное отсутствие глаголов природных явлений, что говорит об ограниченности пространства действия.

Следующим действием стало выявление повторяющихся полнозначных глаголов: *gehen* (6 раз), *sagen* (5 раз), *keuchen* (5 раз), *hassen* (2 раза) и глагол *heulen* (2 раза). Автор акцентирует внимание на главных действиях персонажей: идти, говорить, вздыхать, думать и ненавидеть. Глагол *gehen* является отражением изменения пространства в действии: мужчина уходит от жены, а она его догоняет. Диалог происходит в движении. В течение всего действия рассказа идет диалог между мужчиной и женщиной, поэтому частое употребление глагола *sagen* указывает на речевую составляющую, которая является самым важным элементом текста. Также глаголы *keuchen* и *heulen* имеют несколько повторений в тексте, что указывает на главное действие героини: она постоянно хнычет, вздыхает и ревет, то есть автор обращает внимание на чувства героини. Повторение глагола *hassen* указывает на сильную ненависть главного героя к плачу, что выводит на макрособытие данного текста.

С помощью вышеперечисленных средств обеспечивается репрезентация авторского замысла по теме: «Межличностные отношения». Макрособытие раскрывает тему и указывает на проблематику рассказа. В рассказе “Happy end” рассматривается проблема отношений между мужчиной и женщиной. Она понимает, что чувства сошли на нет, в них нет больше нежности и романтики. Но герой пытается не замечать проблем в отношениях и называет все происходящее ерундой.

Обратимся к интерпретации рассказа Габриэлы Воманн “Компакт”.

I. Построение событийной цепочки текста.

1. Ключевые слова, обозначающие элементы содержания:

- действующих лиц: *drei Frauen namens Susan, Meline, Lore; vier Kinder namens Mickey, Fredchen, Babette, Evchen;*

- действия персонажей:

- *Die drei Frauen **lagen** im Schattenparallelogramm, [...].*
- *[...], sie **zählte** nur drei, [...].*
- *Meline **legte** das Buch weg und **nutzte** die Gelegenheit, [...].*
- *Mickey **schnaubte** vor Anstrengung und Stolz.*

- место действия: *der Strand am Meer;*

- время действия: *Mir fällt kein so heißer Sommer ein", sagte Meline.*  
данное предложение показывает, что события происходят летом.

2. Деление на фрагменты, в каждом из которых либо вводится новое действующее лицо, либо описываются новые действия персонажа:

- появление новых действующих лиц:

- *„Mir fällt kein so heißer Sommer ein", sagte Meline. „Bloß gut für die **Kinder**."*

- *„Ich seh das **Evchen** überhaupt nicht."*

- смена вида деятельности персонажей:

- *Wieder **ärgerten sich** die beiden andern über ihren Singsang.*
- *Mickey, Fredchen, Babette - sie **zählte** nur drei, oder nur bis drei, **kam** nicht weiter, [...].*
- *Lore **seufzte**.*
- *Meline **legte** das Buch weg und **nutzte** die Gelegenheit, **unbehelligt** Lores Krampfader zu beäugen.*
- *Ich **seh** nur drei von ihnen.*
- *Mickey **schnaubte** vor Anstrengung und Stolz.*
- *Susan **stand auf**.*
- *„Letzter Schliff, so!" **sagte** Mickey.*
- *[...] Evchen tief unten im Sandberg.*

Таким образом, с помощью следующих элементов текст был разделен на 9 отрезков, которые связаны между собой по смыслу.

3. Событийная цепочка текста, отражающая его содержательную структуру и состоящая из заголовков 9 представленных ранее текстовых фрагментов: 1. Скука. – 2. Раздраженность – 3. Только три ребенка. – 4. Безразличие. – 5. Нулевая реакция. – 6. Дети вдали. – 7. Испуг. – 8. Гора из песка. – 9. Эви под песком.

Данные последовательно представленные заголовки отрезков текста и составляют событийную цепочку текста.

С точки зрения типа смысловой структуры короткого рассказа данный текст является многокомпонентным.

II. Выявление макрособытия.

На данном этапе событийная цепочка проецируется на макрособытие. Ключевое событие репрезентируется в данном случае в следующем предложении: *“Wie lang war’s noch bis zur Flut?”*.

При первом прочтении данного короткого рассказа этот элемент текста понимается сугубо как морской прилив: *“Liebes weiches zusammengekauertes*

*Evchen tief unten im Sandberg. Wie lang war's noch bis zur Flut?*” В то же время понятие “Flut – прилив” может интерпретироваться как символ растущего напряжения и гнетущей атмосферы в отношениях между женщинами. В каждом отрезке событийной цепочки рассказа “Kompakt” можно увидеть подсознательную агрессию и возрастающее недовольство среди женщин, которое вызвано скукой и жарой. Так, сначала женщины жалуются на то, что вода стала зеленой и на скуку, которая обуревают их (1). Затем Лора и Мелина злятся из-за пения Сюзанны (2): *Wieder ärgerten sich die beiden andern über ihren Singsang*, одна из них закрывает глаза: *Lore machte die Augen zu*, другая начинает читать книгу, таким образом показывая нежелание общаться. После того, как Сюзанна замечает только троих играющих у воды детей (3), Лора вздыхает: *Lore seufzte*, никак не реагирует и думает о своем, вспоминает о прощальном поцелуе в порту (4). А в этот момент Мелина переворачивается на другой бок: *Sie wälzte sich auf den Bauch*, и разглядывает расширенные вены Лоры (5), показывая полное безразличие к происходящему, к детям. Сюзанна, наблюдая за детьми вдаль (6), замечает, что дети постоянно копают в песке. Но их не больше трех. Тут Сюзанна обращается к Лоре и Мелине и начинает кричать, что вообще не видит Эви (7). Она встает, ее лицо выражает ужас. Дети строят гору из песка (8). Глубоко под песком осталась Эви (9). История заканчивается риторическим вопросом: “*Wie lang war's noch bis zur Flut?*”.

С точки зрения типа смысловой структуры короткого рассказа данный текст является многокомпонентным.

В раскрытии авторского замысла и анализе содержательно-подтекстовой информации важная роль отводится глагольной семантике, т.к. глаголы отражают все события рассказа и действия персонажей.

Согласно подсчёту полнозначных глаголов, в тексте короткого рассказа “Kompakt” было выявлено 42 глагольные единицы. Среди них выделены две основные группы, которые состоят из глаголов деятельности – 14 единиц (*sagen, rufen, spielen, schaufeln* и т. д.) и глаголов внутреннего действия – 13 единиц (*einfallen, sich ärgern starren, beäugen* и т. д.). Остальные глаголы представлены меньшим количеством. Глаголы внешнего действия – 9 единиц (*werfen, zumachen, legen, geben, heben, stellen* и т.д.). Глаголы процесса – 4 единицы. Глаголы состояния – 2 единицы. Глаголы деятельности – самый многочисленный семантический тип в данном коротком рассказе. Среди глаголов действия выявлено 7 глаголов речевой деятельности, таким образом, можно сказать, что характеры персонажей изображаются косвенно через слова и диалоги. В данном рассказе очень важную составляющую при раскрытии авторского замысла составляет именно речь героев. В тексте имеется полное отсутствие глаголов природных явлений, что говорит об ограниченности пространства действия. Глаголы события в тексте отсутствуют, что объясняется их смыслообразующей функцией.

Следующим действием стало выявление повторяющихся полнозначных глаголов: *sagen* (6 раз), *sehen* (3 раза). Автор акцентирует внимание на главных действиях персонажей: говорить, смотреть. В течение всего



действия рассказа происходит диалог между женщинами, поэтому частое употребление глагола *sagen* указывает на речевую составляющую текста. Также глагол *sehen* имеет несколько повторений в тексте, что указывает на главное действие героини Сюзанны: она постоянно смотрит на играющих детей и ищет четвертого исчезнувшего из поля зрения ребенка.

С помощью вышеперечисленных средств обеспечивается репрезентация авторского замысла по теме: «Взаимоотношения детей и родителей». Макрособытие раскрывает тему и указывает на проблематику рассказа. В коротком рассказе «Компакт» речь идет о безразличии родителей и отсутствии внимания к детям. Героини рассказа заняты своими делами и раздумьями, не замечая играющих в песке детей. А когда одна из них понимает, что в поле зрения находится на одного ребенка меньше, ее охватывает паника и страх, но, несмотря на это, не предпринимается никаких действий. История имеет открытый конец, и вопрос, удастся ли спасти ребенка до прилива, остается без ответа.

Таким образом, соотнесение событийной цепочки, отражающей содержательно-фактуальную информацию, и макрособытия, отражающего содержательно-подтекстовую информацию, позволило структурировать процесс раскрытия авторского замысла данных немецких коротких рассказов.

#### *Список использованной литературы*

1. Баязитова, Ю. И. Интерпретация авторского замысла в тексте немецкого короткого рассказа (на материале рассказа М.Л. Кашнитц “Der Strohhalm”) // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2012/05/1216> (дата обращения: 01.02.2023).
2. Лапчинская, Т. Н. Многомерная модель интерпретации немецкого короткого рассказа / Т. Н. Лапчинская. Тюмень: ТюмГУ, 2012. 23 с.
3. Marti, Kurt “Happy End”. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.europa-lehrmittel.de/media/23/31/61/1633944729/interpretation\\_happy\\_end\\_kurt\\_marti.pdf](https://www.europa-lehrmittel.de/media/23/31/61/1633944729/interpretation_happy_end_kurt_marti.pdf) (дата обращения: 02.02.2023). Загл. с экрана. Яз. рус.
4. Wohmann, Gabriele. Kompakt / Gabriele Wohmann. München: Piper Verlag GmbH, 1993. S. 19.

## ФИНАНСОВАЯ ТЕЛЕКОНФЕРЕНЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И РЕЧЕЖАНРОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Аннотация.** Цель настоящей статьи – провести исследование такого набирающего популярность феномена, как финансовая телеконференция, в речежанровом аспекте. Финансовая телеконференция является относительно новым явлением и ранее не исследовалась в отечественной науке. Под финансовой телеконференцией понимается селекторное совещание, посвященное обнародованию финансовой отчетности компании за данный отчетный период (например, за квартал или фискальный год). Для исследования были выбраны англоязычные транскрипты финансовых телеконференций руководящих лиц крупных международных автоконцернов – General Motors, Renault-Nissan-Mitsubishi Alliance, Volkswagen. Для анализа транскриптов применяется «Анкета речевого жанра», разработанная Т.В. Шмелевой, и дополнительный список характеристик. В результате изучения материала делается вывод о типичности ключевых и дополнительных параметров речевого жанра в транскриптах англоязычных финансовых телеконференций: основной коммуникативной цели, коей является информирование аудитории; скрытых коммуникативных целей – рекламно-агитационной и идентифицирующей; диктума (событийного фундамента ситуации); концептов адресанта и адресата; образов прошлого и будущего; жесткой структуры (финансовая конференция включает две фазы – фаза запланированного общения монологического типа и фаза спонтанного общения диалогического типа (вопросно-ответная секция)); каналов связи, используемых во время проведения финансовой телеконференции (моно-семиотический либо полисемиотический) и других семиотических, коммуникативно-прагматических и когнитивно-психологических характеристик, а также специфического языкового оформления, что позволяет судить о принадлежности изучаемых транскриптов к самостоятельному речевому жанру финансовой телеконференции.

**Ключевые слова:** речевой жанр, систематизация речевых жанров, деловой дискурс, финансовая телеконференция, коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, фактор будущего, фактор прошлого.

## EARNINGS CALL: LINGUISTIC AND SPEECH CHARACTERISTICS

**Abstract.** The purpose of this article is to conduct a study of such an increasingly popular phenomenon as earnings call in the speech-genre aspect. Earnings call is a relatively new phenomenon and has not been previously studied in Russian science. An earnings call is a conference call dedicated to the publication of the company's financial statements for a given reporting period (for example, for a quarter or fiscal year). For the study, English transcripts of earnings calls of executives of major international automakers – General Motors, Renault-Nissan-Mitsubishi Alliance, Volkswagen were selected. To analyze the transcripts, the "Speech Genre Questionnaire" developed by T.V. Shmeleva, and an additional list of characteristics are used. As a result of studying the material, a conclusion is made about the typicality of the key and additional parameters of the speech genre in the transcripts of English-language earnings calls: the main communicative goal, which is to inform the audience; hidden communicative goals – advertising and identifying; dictum (foundation of the situation); concepts of the author and addressee; images of the past and future; rigid structure (the earnings call includes two

phases – the phase of planned communication of the monological type and the phase of spontaneous communication of the dialogical type (question-answer section)); communication channels used during the financial teleconference (mono-semiotic or polysemiotic) and other semiotic, communicative-pragmatic and cognitive-psychological characteristics, as well as specific language design, which allows us to judge whether the studied transcripts belong to an independent speech genre of earnings call.

**Keywords:** *speech genre, systematization of speech genres, business discourse, earnings call, communicative goal, the image of the author, the image of the addressee, the factor of the future, the factor of the past.*

Стремительное развитие сферы информационных технологий и расширение границ делового общения оказывает сильнейшее влияние на способы интеракции глобального бизнес-сообщества. С ростом глобализации на смену традиционным письменным отчетам и устным презентациям приходят новые формы связи между компаниями и инвестиционным сообществом, реализуемые с применением Интернет-технологий. Одним из таких коммуникативных объектов стала финансовая телеконференция (earnings call). В широком смысле, термином «телеконференция» обозначается интерактивная групповая коммуникация (с количеством участников не менее трех человек, находящихся в двух или более локациях) посредством электронного средства связи. Финансовая телеконференция (далее ФТ) организуется с целью обнародования финансовых результатов компании за истекший отчетный период и объединяет руководство организации, бизнес-партнеров, представителей средств массовой информации и т.д. По данным Института Национальных Инвестиционных исследований США 92% компаний проводят ФТ с помощью Интернет-технологий.

Жанр ФТ является относительно новым и ранее не получал освещения в отечественных исследованиях. Сущность жанра ФТ предлагается определить с использованием анкеты речевого жанра, представленной в работе Т.В. Шмелевой [1] и дополненного списка характеристик, предложенного в работах И.А. Стернина, В.И. Карасика, Л.Г.Васильева и Э.И. Котелевской [2, 3, 4].

Деловой дискурс в целом является дискурсом институционального типа, так как предполагает общение, разворачивающееся в соответствии с четко установленным набором правил, определяемым статусно-ролевыми отношениями. Опираясь на идею о том, что деловой дискурс является системой жанров, можно утверждать, что ФТ также является институциональным жанром, так как: 1) служит целям социального института «бизнес-сообщество»; 2) характеризуется наличием шаблонных фраз, дискурсивных формул, тематически связанных с деловыми отношениями (производством и реализацией продукта/услуги, финансовым оборотом, построением партнерских отношений), коммуникативных стереотипов, принятых в деловом сообществе.

Коммуникативная цель рассматриваемого жанра связана с его функциями. Она осмысливается в первую очередь как информативная –

предоставление заинтересованным сторонам развернутого комментария финансовых данных, полученных компанией. В следующем примере, обнаруженном в самом начале речи, говорящий делится финансовыми показателями и данными статистики:

*We generated full year revenue of \$156.7 billion, representing strong year-over-year growth of 23%.*

Представляется возможным выделить побочные цели – например, рекламно-агитационную – поиск клиентов и инвестиций, оказание влияния на прогнозы специалистов бизнес-аналитики или идентифицирующую, связанную с конкретизацией деятельности организации и формированием положительного образа.

Для достижения побочных целей спикеры часто используют прием сравнения, акцентируют внимание на улучшениях и качествах команды, часто используя лексику со значением успеха. Высокие показатели обозначаются через абстрактные слова, такие как *record*, *achievement*, *improvement* и не конкретизируются. Так, в нижепредставленном примере, говорящий использует выражения концептуальной сферы ‘Успех’ и прилагательные в сравнительной степени и прибегает к приему самозатруднения, чтобы оттенить значимость успеха (*under demanding conditions*).

*Our and my focus in the last three months has been on implementing the changes I see necessary for Volkswagen to become more agile and move the tanker at a much faster pace. As you heard this morning, I'm pleased with our continuous growth, and the good results achieved under demanding conditions in the first half year. Together, over the last few months, we have notched up a number of successes.*

В следующем примере говорящий демонстрирует превосходство своей организации посредством сравнения ее показателей с показателями конкурентов:

*Chevrolet and GMC delivered more than 1.1 million full-size pickups, full-size SUVs and mid-size pickups in the U.S. which is about 350,000 units more than our closest competitor.*

Все тексты ФТ имеют жесткую структуру и построение. ФТ традиционно имеет две фазы – монологическую, во время которой главный исполнительный директор и финансовый директор представляют аудитории детали финансового отчета и диалогическую (вопросно-ответная секция с представителями аудитории). Имеется оператор, который следит за соблюдением регламента. Первая фаза предполагает инициативное общение со стороны Актора-представителя компании, при этом в выборе партнера по взаимодействию ему отказано, так как в качестве слушателя ФТ может выступать любой желающий. Адресант диалогической фазы также несвободен в выборе партнера по взаимодействию, так как ответ может предоставить любой из представителей компании. Количество Адресантов и Адресатов не ограничено.

Присутствие Актора (который является ведущим субъектом речевой деятельности) и Адресата обязательно. Полное отсутствие одного из них приведет к распаду диады [5, с. 9]. В качестве Актора в монологической фазе ФТ могут выступать только адресанты со статусом «Генеральный директор» и «Финансовый директор».

Принадлежность Актора к бизнес-элите не вызывает сомнений, поскольку он всегда прямо номинируется в монологической фазе:

*I would now like to turn the conference over to Ashish Kohli, GM's Vice President of Investor Relations.*

*Joining us today is Mary Barra, GM's Chair and CEO; Paul Jacobson, GM's Executive Vice President and CFO; as well as Kyle Vogt, CEO of Cruise. Dan Berce, President and CEO of GM Financial, will also be joining us for the Q&A portion of the call.*

В приведенных примерах оператор дает подробную информацию о статусе говорящих.

Слот Адресата может заполняться как одновременно, так и в различных комбинациях потенциальными и ныне существующими инвесторами и бизнес-партнерами, клиентами, специалистами бизнес-аналитики, представителями СМИ, а также любыми другими заинтересованными лицами. Адресат ФТ однозначно определяется в вопросно-ответной секции (представленная информация всегда содержит название организации адресанта):

*Our first questions come from the line of Dan Ives with Wedbush.*

*Our next caller is John Murphy with Bank of America.*

*Our next caller is Ryan Brinkman with JPMorgan.*

*And our last question comes from the line of Emmanuel Rosner with Deutsche Bank.*

Адресат не всегда прямо номинируется в монологической фазе, но, если это случается, образ адресата часто окружен аффективными эпитетами, прилагательными в превосходной степени, другой эмотивной лексикой, характерной для непринужденного стиля общения. Так, в следующем примере, руководитель General Motors отзывается о новом партнере SoftBank, используя тактику лести:

*And having a strong ability to partner with SoftBank who shares our vision of creating this world, we are very excited, because they are one of the largest if not the largest tech investor and also has significant influence in this area.*

По форме ФТ можно разделить на два типа в зависимости от фазы – запланированное общение монологического типа (в фазе монолога), спонтанное общение диалогического типа (в вопросно-ответной фазе). Обе фазы ФТ имеют дистанционную форму. Этот вид опосредованного общения реализуется с помощью голосовой и видеосвязи с использованием специальных компьютерных программ. Возможно также несобственно дистантное общение – отсроченное; например, при прослушивании аудиозаписи ФТ или чтении транскрипта.

Каналы связи, используемые в ФТ – моно-семиотический либо поли-семиотический (т.е. только акустический либо акустический+визуальный). ФТ реализуется при опосредованном визуальном и/или речевом контакте. Визуальный канал используется во время показа говорящим слайдов презентации. Невербальные знаки не используются.

Типичный диктум изучаемых текстов представлен в материалах пресс-релиза, публикуемого непосредственно перед ФТ и представляет собой основные финансовые данные. Непосредственно во время ФТ руководство компании дает комментарии по основным цифрам и выявляет отдельные факторы роста производительности и риски.

Еще одним важным жанрообразующим признаком являются образы прошлого и будущего. Выступление спикера в рамках ФТ может иметь различные последствия – от простого расширения информационного фонда адресатов, до изменения мнений и оценок. Желаемое практическое последствие – повышение стоимости акций компании.

Спикеры часто прибегают к тактике обещания, заверяя аудиторию в благоприятном исходе дела в будущем. Данная тактика может манифестироваться в первую очередь посредством сообщений о проведенном анализе проблемы (*we have analyzed, we agreed*), а также через форму будущего времени и представление нового продукта через ряд однородных членов с прилагательным в сравнительной степени:

*My top management team and I have also analyzed the roots of the diesel crisis. We will do everything possible to make sure it cannot happen again, and we agreed on a common vision and understanding of leadership for the new Volkswagen: more open, more honest, more cooperative, more international.*

Говоря о будущем, руководители автоконцернов нередко демонстрируют «мечтательные» настроения при помощи метафор (*all-electric future, next-generation battery, step towards the future, invest in the future, our work in the future of mobility, drive the future, way to the future*)

Образ прошлого в текстах ФТ обычно представляет собой ссылку на некое положительное действие, совершенное компанией говорящего, либо на некое отрицательное событие непреодолимой силы.

В следующем отрывке говорящий анонсирует стратегическую цель автоконцерна, применяя прием эффекта очевидности (*as you know, as you just heard*), затем ссылается на достигнутые в прошлом положительные результаты.

*We, as you know, had set two keep goals as part of Drive the Change; to deliver annual revenue of €50 billion and to lift profitability to a minimum of 5%. Operating margin measured in 2017, we exceeded both these objectives already in 2016, and as you just heard, we did even better in 2017.*

Образ прошлого часто связан с применением тактики самозатруднения – говорящий упоминает некие внешние препятствия на пути к достижению прибыли (*uncertain market, tough environment, we faced challenges, under demanding conditions*). В случае провала данная тактика имеет

прагматический эффект оправдания, а в случае победы увеличивает значимость успеха.

В следующем примере глава компании General Motors М. Барра признает ответственность за неудачные показатели. При этом фокус ответственности смещается на независимые от компании факторы (*significant external challenges*). Говорящий создает впечатление того, что все находится под контролем (*we have been taking actions, we expect, that will continue*). Непрерывающийся характер действий по устранению проблемы подчеркивается использованием времени Present Perfect:

*Our financial results in the second quarter, whilst solid, did not meet our plan. We faced significant external challenges. We have been taking actions to mitigate these headwinds and that will continue. However, we expect this volatility to extend into the second half.*

Жанр ФТ опирается на определенные речевые конвенции, а также предполагает соблюдение литературных норм языка и деловой речи. В нем присутствует запрет на оскорбления, ненормативную и обсценную лексику. Выяснение межличностных отношений недопустимо. Возможны вкрапления элементов личностно-ориентированного дискурса, однако, доля таких проявлений в ФТ минимальна, что определяется целью общения. Сфера ФТ нивелирует гендерные характеристики участников общения, что отражается в использовании в текстах одинаковых речевых тактик как говорящими-мужчинами, так и женщинами.

Реализация тем может происходить открыто либо скрытно в зависимости от текущей коммуникативной цели говорящего (открыто – в случае информирования и конвинсивности, скрытно – в случае манипулятивного воздействия). Потенциал персуазивного воздействия определяется неравноправностью партнеров по общению.

ФТ направлен на удовлетворение следующих потребностей коммуникантов: Актора-представителя компании (для монологической фазы) – формирование положительного образа компании, что приводит к повышению личной самооценки руководителя и работников.

Таким образом, в результате изучения выбранного нами материала можно сделать вывод о типичности основных параметров речевого жанра в транскриптах финансовых телеконференций – наличие коммуникативной цели, концептов адресанта и адресата, диктума и о возможности отнести данные тексты к самостоятельному речевому жанру.

#### *Список использованной литературы*

1. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 81-89.
2. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. 252 с.
3. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.

4. *Васильев Л. Г., Котелевская Э. И.* Любовный дискурс и топология // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». Ижевск: УдГУ, 2015. Вып. 2. – С. 7–15.

5. *Ренц Т. Г.* Романтическое общение в коммуникативно-семиотическом аспекте: дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.19/ Т.Г. Ренц. Волгоград: Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т, 2011. 376 с.



**А. А. Колесникова, С. Е. Тупикова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ**

**Аннотация.** В работе производится анализ отдельных способов репрезентации профессионального знания в научных текстах. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации знаний о процессе терминообразования в различных областях научного знания. В современном мире стремительное развитие науки и появление все более нового научного знания тесно связаны между собой. Научно-практические исследования, посвященные проблеме возникновения терминов, не теряют своей актуальности в обществе, так как связаны с изучением лингвистических явлений, обеспечивающих эффективность профессионального общения. Однако несмотря на то, что существует немало работ, посвященных изучению вопросов терминологии, способы репрезентации профессионального знания в научных текстах требуют более тщательного рассмотрения и классификации. Современная парадигма научного исследования предполагает изучения проблемы формирования профессионального знания в функциональном аспекте. Терминология отдельной научной области - постоянно развивающийся процесс, имеющий как общие, так и специфические черты. Также стоит отметить, что актуальность исследования обусловлена рядом лингвистических и экстралингвистических факторов. Цель исследования – раскрытие теоретических основ способов репрезентации знания, соответствующих типам терминообразовательных процессов. В данной статье рассматриваются такие вопросы, как понятие термина; этапы формирования профессионального знания; лингвистические характеристики научного текста; отдельные способы репрезентации знаний в научных текстах. В работе были использованы такие методы исследования как: анализ, синтез, описание, сравнение, классификация, метод контекстуального анализа. Материалом исследования послужили англоязычные научные тексты. Результатом исследования стала систематизация и классификация проанализированных источников, а также выявление общих закономерностей проявления профессионального знания в научных текстах.

**Ключевые слова:** *термин, терминоведение, профессиональное знание, дискурс, научное понятие, репрезентация.*

## **WAYS OF REPRESENTATION OF THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN SCIENTIFIC TEXTS**

**Abstract.** This article analyzes individual ways of representation of professional knowledge in scientific texts. The relevance of the research is to systematize knowledge about the process of emergence of terms in various fields of scientific knowledge. Nowadays, the rapid development of science and the emergence of more and more new scientific knowledge are closely linked. Scientific and practical researches devoted to the problem of the emergence of terms do not lose their relevance in society, as they are associated with the study of linguistic phenomena, providing the effectiveness of professional communication. However, despite the fact that there are many academic papers devoted to the study of terminology, the ways of representation of professional knowledge in scientific texts require more careful consideration. The modern paradigm of scientific research implies studying the problem of professional knowledge formation in the functional aspect. The terminology of a particular scientific field is a constantly evolving process that has both general and specific features. It is also worth noting that the

relevance of the study is due to a number of linguistic and extralinguistic factors. The aim of the study is to reveal the theoretical foundations of the ways of knowledge representation corresponding to the types of term-education processes. This article considers such issues as the concept of a term; stages of formation of professional knowledge; linguistic characteristics of a scientific text; ways of knowledge representation in scientific texts. Such methods of research as analysis, synthesis, description, comparison, classification and context analysis were used in the paper. The material of the research is English scientific texts. The result of the study is the systematization and classification of the analyzed sources, as well as the identification of common patterns of manifestation of professional knowledge in scientific texts.

**Key words:** *term, terminology, professional knowledge, discourse, scientific concept, representation.*

Современная лингвистика характеризуется многообразием различных подходов к изучению языкового материала, обилием разносторонних концепций и теорий. Новую лингвистическую парадигму в конце XX века назвали когнитивной. Когнитивная лингвистика – это «направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия» [1, с.188]. Как отмечает А.А. Кибрик, при когнитивном подходе к изучению языка «языковая форма является отражением когнитивных структур, то есть структур человеческого сознания, мышления и познания» [2, с. 126].

Изучение проблемы формирования и репрезентации профессионального знания началось в когнитивной лингвистике сравнительно недавно и тесным образом связано с именами таких исследователей, как Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова, Д. В. Василенко, М. В. Суворова, В. Д. Табанакова. На сегодняшний день, несмотря на многообразие информационных ресурсов, найти наиболее точное описание значение «термин» в определенной научной отрасли не всегда представляется возможным. Затрудняет поиск значения термина интралингвистические и экстралингвистические факторы.

Причинами, вызывающие определенные трудности в поисках подходящего термина, могут быть следующие факторы:

- 1) языковедческие явления (переход слова из одной профессиональной отрасли в другую);
- 2) процессы языкового заимствования;
- 3) социальные факторы (научно-технический прогресс, появление новых отраслей научного и научно-практического знания).

В современной парадигме научного исследования лежит принцип формирования знания, который говорит о необходимости изучения термина с точки зрения его функциональности [3].

Изучение особенностей репрезентации профессионального знания в научных текстах является непростой задачей, так как рассматривается в тандеме с вопросами, возникающими в когнитивной лингвистике, где исследуются проблемы соотношения языка и мышления [4].

В современной лингвистике профессиональное знание может проявлять свои функции благодаря дискурсу. О дискурсе в современной лингвистической науке сказано много, но далеко не однозначно. Теория дискурса (его деятельностный, динамический аспект), как и сам термин «дискурс», восходит к античной риторике, где этот термин означал «язык, рассматриваемый в действии, в реальном применении» [5, с. 148]. Исследуя природу дискурса, Л. М. Алексеева и С. Л. Мишланова указывают на интегративный характер данного явления [6, с.17]. Ученые утверждают, что любая деятельность в определенной научной отрасли сводится к теоретическому осмыслению, то есть процесс терминологизации является неизбежным. Данный процесс происходит в соответствии с уровневой системой дискурса, который включает в себя социальный, функциональный, лингвистический и когнитивный уровни [6]. Данные уровни представляют собой основу для систематизации терминов в научных текстах.

Н. Хомский утверждает, что репрезентация профессионального знания представляет собой сложный процесс. По мнению ученого существует несколько стадий формирования профессионального знания. К ним относятся следующие этапы: формирование, языковое оформление и передача знания [7]. Отмечается, что этап формирования не является очевидным процессом, его можно «восстановить», изучая языковые явления, поскольку именно они являются подтверждением деятельности сознания.

Советский ученый Л.С. Выготский утверждал, что этапы языкового оформления и передачи профессионального знания связаны, прежде всего, с процессом формирования понятия [8]. Также следует отметить, Л.С. Выготский придерживается мнения, что стадии формирования понятий носят универсальный характер, так как человек не всегда мыслит в понятиях, а использует еще и комплексное мышление.

Таким образом, процесс образования понятий и терминов с одной стороны является сложным процессом, претерпевающим несколько этапов, но, с другой стороны, также является универсальным. Универсальность процесса формирования профессионального знания проявляется в комплексности мышления человека.

В своей научной статье А.Л. Буран отмечает, что научно-техническому тексту свойственны следующие признаки: связность, цельность, непрерывность, прагматическая установка, завершенность, информативность [9]. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Связность текста определяется как взаимосвязь каждого из элементов научного текста. По мнению Л. Н. Мурзина в каждом тексте, имеющем знаковую природу, прослеживается два типа связности: внутренняя связь (интрасвязность) и внешняя (экстрасвязность). [10, с. 11] А.Л. Буран утверждает, что цельность является еще одной характерной чертой любого, в том числе и научного текста. Нельзя не согласиться с данной позицией, так как только лишь предлагаемое сочетание слов не может в полной мере считаться текстом. Еще одним характерным признаком научного текста по мнению Т.Г. Агапитовой является непрерывность. Непрерывность текста –

свойство, позволяющее устранить пробелы в потоке информации посредством привлечения фоновых знаний читателя [11, с. 69]. Многие ученые и лингвисты также убеждены, что научный текст должен быть информативным [см. подробнее 12, 13 и др.].

Опираясь на мнения ученых, можно сделать вывод о том, что лингвистические характеристики целого связного текста свойственны и научному тексту в том числе. Данные характеристики являются необходимыми при отборе и анализе профессиональных текстов.

Вербализация научных категорий является облигаторной дискурсивной характеристикой научного текста, ровно как и репрезентация в нем профессионального знания. Обратимся к рассмотрению понятия «репрезентация знания». В лингвистике данное понятие определяется как процесс представления общей картины мира в сознании человека [14, с.197].

По мнению ученых-лингвистов, существуют такие способы репрезентации знания, когда все входящие в понятие смыслы выражены непосредственно, при этом языковое выражение получает и имя данного понятия. Такой тип репрезентации определяется как *формально-содержательный*. В этом случае данный вид репрезентации профессионального знания носит полный характер.

*Содержательная репрезентация* представляет собой использование в научных текстах терминов с общим значением. В качестве языковых форм содержательной репрезентации выступают сложные термины.

Также, существуют способы репрезентации знания, в которых ни формальный, ни содержательный компоненты не выражены. То есть, происходит перефразирование научного понятия с помощью бытового, обыденного представления – *метафорическая репрезентация*.

Таким образом, на данный момент в лингвистике выделяются три основных вида репрезентации профессионального знания в научных текстах: формально-содержательный, содержательный и метафорический. Сам научный текст представляет собой разновидность текста, написанного на общелитературном языке, обладающий грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями. Помимо репрезентированных в научном тексте профессиональных знаний, научный текст отличается информативной насыщенностью, смысловой точностью, логичностью, строгим последовательным изложением, наличием профессиональных терминов. Характеристики научного текста универсальны для разных языков, однако экстралингвистические факторы могут оказывать влияние на его содержание, тональность, модальность, построение текста.

#### *Список использованной литературы*

1. Тушкова С. Е. К вопросу когнитивной интерпретации тональности и ее моделям // Когнитивные исследования языка. 2014. № 17. С. 188-195.
2. Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. №5. С. 126-137.
3. Алексеева Л. М., Василенко Д. В. Системность терминологии. Вестник

Пермского университета: Российская и зарубежная филология. Вып. 4 (32), Пермь, 2015. С. 5–14

4. *Василенко Д. В.* Стадии формирования профессионального знания и их репрезентация в тексте (на материале текстов нанотехнологий) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2021. Т. 13, вып. 1. С. 15–23.

5. *Тушикова С. Е.* Разграничение понятий "высказывание", "дискурс", "речевой жанр", "тональность" в современной лингвистике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3 (95). С. 148-154.

6. *Алексеева Л. М., Мишланова С. Л.* Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Перм. ун-та. 2002. 200 с.

7. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1972. 259 с.

8. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт. 1999. 352 с.

9. *Бурян А. Л.* К вопросу об основных лингвистических характеристиках технического текста // Вестник Томского государственного педагогического университета, № 4 (119). Томск, 2012. С. 97-99.

10. *Мурзин Л. Н., Штерн А. С.* Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. 172 с.

11. *Агапитова Т. Г.* Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранным языкам. Пермь: Изд-во ПГУ, 2003. 171 с.

12. *Семухина Е. А.* Лингвосомиотика в исследовании концептуальных структур // Когнитивные исследования языка, №9. Тамбов, 2011. С. 205 -212.

13. *Тушикова С. Е.* Интерпретация текстовой информации в зависимости от тональности // Когнитивные исследования языка. М.: Институт языкознания РАН, 2014. Вып. XVI. С. 218 -228.

14. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1997. 197 с.

15. *Кубрякова Е. С.* О соотношении языка и действительности и связи этой проблемы с трактовкой понятия знания // Когнитивные исследования языка. Вып. 3: Типы знаний и проблема их классификации. М.; Тамбов, 2008. С. 11–24.

## ТРУДНЫЙ ПУТЬ К МУЧЕНИЧЕСТВУ (ПО РОМАНУ Г. ГРИНА «СИЛА И СЛАВА»)

**Аннотация.** В статье рассматриваются концептологические основания, формирующие рецепцию известного литературного произведения – романа Г. Грина «Сила и слава», в котором показаны преследования христиан, последовавшие после Мексиканской революции начала XX века. Восприятие этого произведения складывается из двух составляющих: личных впечатлений писателя от предпринятого путешествия по местам событий и художественного осмысления увиденного в тексте романа. В центре повествования находится психологический портрет главного героя – безымянного священника, который выполняет свой пасторский долг, несмотря на опасности, исходящие от воинствующих атеистов-революционеров. Исполнение священнического долга, связанного с большими трудностями, заставляют его на личном опыте пережить то, что заложено в основах христианской веры

**Ключевые слова:** мировоззрение, Грэм Грин, «Сила и слава», рецепция литературного произведения, преследование христиан, христианская вера.

## A LONG WAY TO MARTYRDOM (G. GREENE'S NOVEL "THE POWER AND THE GLORY")

**Abstract.** The article looks at the conceptual basis shaping the reception of the worldly known literary writing – G. Greene's novel "The Power and the Glory", showing the persecution of the Christians after the XX century Mexican revolution. A different look stems from two constituents: the author's personal impressions drawn from his travel notes and the artistic comprehension of his travel reflected in the text of the novel. The novel is centred on the psychological portrait of the protagonist – an unknown priest who fulfills his priestly duty in spite of the pursuit of the Christians by the crusading atheists. The pursuance of his priestly duty, tied up with great severities, makes him personally experience the dogmas of Christianity.

**Key words:** world outlook, Graham Greene, "The Power and the Glory", reception of the literary writing, pursuit of the Christians, Christianity.

Трудно представить, что роман Грэма Грина «Сила и слава» еще несколько десятилетий назад мог быть включен в курс зарубежной литературы. Тем более сложно было понять тот замысел, который был заложен писателем, не без основания считавшего этот роман своим лучшим произведением. Непросто мирянину рассуждать о мучениках веры, основываясь на литературных источниках. Исследователя до некоторой степени оправдывает то, что и автор «Силы и славы», Грэм Грин, не священник и не богослов, а его роман отражает личное мировоззрение автора: как он представляет себе переживания и муки главного героя, опального католического священника, в невыносимых для человека условиях существования.

Действие романа происходит в послереволюционной Мексике, когда христианская религия находилась под строгим запретом, и священники могли поплатиться жизнью за его нарушение. Особенной жестокостью отличались власти штата Табаско, где и происходит действие романа. Всех священнослужителей, не отказавшихся от сана, ждал арест и мучительная казнь.

У священника, который выполняет свой долг, несмотря на преследование со стороны властей, нет имени. Кто он, читатель догадывается почти сразу, хотя антураж стремится этому помешать. То, что появившийся незнакомец говорит по-английски и держит в руках фривольный журнал, не может сбить читателя с толку. Когда доктор отказывается помочь умирающей женщине, этот человек готов идти к ней, хотя признается сам, что он не врач. Остается предположить, что это тот, кто приходит напутствовать в последний час земной жизни. Так читатель узнает о призвании главного героя.

Г. Грин создавал образ безмянного священника под сильным влиянием о. Мигеля Про, священника-иезуита, отдавшего жизнь за Христа. Сам писатель не был знаком с ним, только слышал рассказы о нем, которые произвели на него чрезвычайно сильное впечатление. Но цельный человек для романиста не столь интересен, как несовершенный человек, который, преодолевая в себе разлад и внутренние противоречия, оказывается верен своему призванию. Обычно исповедуя принцип отстраненности от своих персонажей, в этом случае писатель проявляет внутреннее участие и, более того, сочувствие и к протагонисту, и событиям, происходящим в романе [1].

Писатель не идеализирует своего героя, который вынужден отрицать свое священство, чтобы не выдать себя. Произнеся фразу «*Ora pro nobis*» (Молитесь за нас), которую он привык произносить как христианин, он выдает ее за учтивую фразу. Он любит витраж с изображением Богоматери, который доктор взял себе, когда революционеры разгромили церковь. Он давно не видел никаких видимых знаков, которые бы свидетельствовали о присутствии христианства в штате Табаско.

Из-за постоянного напряжения и страха за свою жизнь он пристрастился к алкоголю, за что его называют «пьющим падре» (*whiskey padre*). Он знает это и считает себя недостойным представлять христианскую церковь, но другие представители уничтожены. На самом деле он выпивает, что называется, для храбрости, потому что не в состоянии выносить тяготы своей жизни.

Священник отчасти выдает себя, беседуя с доктором, когда с тоской говорит о христианской стране, несмотря на то, что событие, о котором вспоминает один из героев, самое печальное – смерть одного из сыновей доктора. Он видит разлад в семейной жизни доктора и сокрушается по этому поводу, хотя доктор не придает этому значения. Это наводит доктора на мысль, что он имеет дело со священником. Доктору Тренчу также все равно, что было до революционных событий, когда страна была христианской.

В минуту отчаянья и одиночества, он вступает в связь с женщиной, что запрещается канонами католической церкви. От этой связи у него родилась дочь, которая, как он видит, развилась в женщину преждевременно рано. Он испытывает чувство вины и страдания, поскольку стал причиной такого ее состояния. Он предчувствует, что она может вступить на путь порока, будучи плодом совершенного им греха. Покидая и бесконечно любя ее, он просит Бога спасти ее душу, даже ценой гибели собственной души. Этот поступок становится актом самопожертвования, который является высшим проявлением христианской, а не только отеческой любви.

Грин представляет читателю два образа священников: падре Хосе и безымянного священника. Известно, что большинство священников во время революционного террора исполнили свой долг, почему дороги были уставлены виселицами. Безымянный священник – один из них, поэтому ему не дается имя. Напротив, падре Хосе индивидуализирован, потому что он представляет собой нетипичное, единичное, явление.

Оба священника испытывают страх, один под давлением властей вынужден был жениться, хотя канонически это запрещено католической церковью, другой – вступает во внебрачную связь, которую он воспринимает как смертный грех и как открытую рану. Но между ними есть и существенная разница. Падре Хосе боится нарушить запрет на служение и не исполняет священнические обязанности. Даже когда на могиле ребенка его просят прочесть отходную молитву, он отказывается, страшась, что родственники могут не удержаться и рассказать об этом знакомым, а это станет известно властям. Безымянному священнику, которому нужно убежище, он не дает приюта. Свои мирские дела он ставит выше своего предназначения.

Безымянный священник тоже боится, но делает все, что ему предписывается церковью, даже зная, что его заманивают в западню. С самого начала романа, одетый не по росту и в черное, он напомнил доктору что-то гробовое – его удел в будущем. Когда доктор отказывается идти к умирающей, туда идет священник. Нельзя сказать, что он отправляется в долгий путь с большой охотой.

Он скорее раздражен, потому что дорога связана с опасностью быть разоблаченным и пойманным. Он живет в состоянии лихорадки в прямом смысле этого слова, и уже не обращает на это внимание. Устав от бесконечного ожидания, священник думает, что лучше уж ему быть арестованным. Но долг велит ему продолжать исполнять свое предназначение. Здесь его приход, и он в ответе за врученные ему души. Спрятавшая его девочка спрашивает его, не хотел ли он отречься от веры. Нет, он не может снять с себя сан, это не в его власти.

Его ищут наряду с уголовником, ограбившим банк. Будущий мученик и уголовник – прозрачная аллюзия на библейские события. Он признается, что прошел через отчаянье – смертный грех, но преодолел его и теперь вспоминает об этом с легким сердцем. Он понимает, что его ждет усталость, страх и готов к этому. Но путь к духовному совершенству преграждает другой грех – внебрачная связь и рождение его ребенка, к которой он



чувствует, вопреки греху, отеческую любовь. Но этот ребенок смеялся, когда он в ответ на вопрос кто умер, узнал и издал вопль отчаянья. Он хотел, чтобы она поняла, сколько значит для него, но вряд ли это интересовало это странное существо. Он готов пожертвовать не жизнью даже, но бессмертной душой, чтобы спасти душу своего ребенка. Он даже не хочет, чтобы его поймали сейчас, надеясь успеть сделать что-нибудь для нее.

Как изменилось отношение к священнику после прихода к власти атеистического антирелигиозного правительства. Его прихожане советуют ему вскоре уйти, а он обещает утром отслужить мессу, как будто расплачиваясь с ними за гостеприимство. Все напуганы. И все-таки они не выдают его приехавшей полиции, хотя одного из жителей берут в заложники.

Священник говорит проповедь о страдании как приготовлении к Царству Небесному. «Боль – это часть блаженства» [2, с. 169]. Блаженство – это счастье, а оно сопряжено со страданием. Понимали ли его слушавшие? Нищие, больные, угнетенные. Не о таком счастье они мечтали. Но небеса – здесь, на земле. Он был рад, что имеет право говорить с прихожанами о страдании, потому что сам познал, что это такое. Было бы странно, если бы об этом с ними говорил сытый гладко причесанный священник, каким он был раньше до прихода к власти краснорубашечников.

По пути в Кармен, где он родился и где похоронены его родители, он встречается с полукровкой, который его искушает. Он чувствует, что рядом с ним человек, нанятый полицией. Под тем или иным предлогом тот провоцирует его признаться, что он священник, поскольку, знает это наверняка: в полицейском участке видел его фотографию. Сам вид провокатора отталкивает и не внушает доверия. Полукровка навязывается к нему в провожатые и фактически стережет его. И, действительно, некоторое время спустя священник видит, как тот идет вместе с полицейскими. «Я добрый христианин», – говорит он о себе.

Этот провожатый наводит священника на размышления, что такое предательство. Полукровка предает из-за денег, сам же он считает, что тоже предал Бога даже не из похоти, а из возникшего страха быть повешенным, как те священники, которые открыто исповедовали христианство. Оставшись в одиночестве, он сомневается в том, искренне ли он исполняет обязанности священника, не гордыня ли заставила его делать это? Падре Хосе смирился и живет тихо, как и он бы жил тихо с Марией, матерью своего ребенка, на пенсии в столице.

Удивительно, но именно в тюрьме, куда его первый раз заключили по недоразумению, в полной темноте и тесноте он признается людям, что он священник. Когда одна набожная женщина говорит, что он – мученик, поскольку всех священников расстреливают, он говорит, что мученики – это святые, а у него два смертных греха: он – пьяница, и у него есть дочь. Он уверен, что его выдадут с рассветом, но голос – в темноте человек неразличим – отказывается выдавать его, и священник испытывает теплое чувство по отношению к этим людям, сохранившим нравственные ценности.

Как понять, кто близок к Богу, кто нет. Тогда, когда он жил, как ему

казалось, праведной жизнью, он никого не любил. Теперь, когда он стал грешен, он понял, как нужно любить, что такое христианская любовь. (Then, in his innocence, he had felt no love for anyone: now in his corruption he had learnt). Он читает отходную молитву мальчику-индейцу, невинно пострадавшему, оказавшемуся на пути уголовника-гринго. Он решает не останавливаться ни в одной из деревень, чтобы оттуда не брали заложников. В безопасности, в семье протестантов, он уже не чувствует себя благополучно. Ему кажется, что он теряет время, отпущенное ему для исполнения священнических обязанностей. Мысленно отвечая на их укор о роскоши в католической церкви, он вспоминает, что протестанты придумали изречение, что чистота (физическая) почти божественна. Но, отмечает он с грустью, это не чистота духовная (Cleanliness, not purity).

Композиционно роман построен на противопоставлении идеального образа мученика – святого Хуана, который вел праведную жизнь и с улыбкой принял смерть, прокричав, как многие мученики «Слава царю-Христу». Его жизнеописание добродетельная мать читает своим детям в назидание. Когда те спрашивают ее о «пьющем падре», она отвечает с негодованием, что такие священники не могут быть святыми мучениками. В конце романа, после того, как священник принимает смерть за Христа, она признает его мучеником веры и даже хочет получить как реликвию часть его платка, окропленного кровью. по аналогии с тем, что она читала своим детям.

В камере священник хотел бы исповедаться, и лейтенант полиции, отчасти симпатизирующий ему, соглашается пригласить священника, но падре Хосе не решается нарушить закон. Священник начинает исповедовать себя сам, но канонические слова исповеди не оказывают на него должного воздействия. Но еще более мучительно то, что ему кажется, что ему нечем оправдаться перед Богом, поскольку он не сделал ничего существенного.

#### *Список использованной литературы*

1. *Greene Graham. The Lawless Roads.* [Электронный ресурс].- URL: <https://www.pdfdrive.com/the-lawless-roads-e195214727.html>. (дата обращения: 24.09.2020).
2. *Greene Graham. The Power and the Glory.* [Электронный ресурс].- URL::[https://www.bookfrom.net/graham-greene/40579-the\\_power\\_and\\_the\\_glory.html](https://www.bookfrom.net/graham-greene/40579-the_power_and_the_glory.html). (дата обращения: 14.09.2020).

## ЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА ТЕКСТОВ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ О ВРАЧАХ-ИНФЕКЦИОНИСТАХ

**Аннотация.** Актуальность предпринятого исследования заключается в недостаточной изученности лексико-стилистических и грамматических особенностей текстов интернет-отзывов о врачах. Основная цель исследования состоит в выявлении языковой специфики интернет-отзывов о профессиональной деятельности врачей-инфекционистов на русскоязычных англоязычных сайтах. Для решения задач были применены такие лингвистические методы исследования, как метод дистрибутивного анализа, описательный метод, контекстуальный метод, метод сплошной выборки и метод анализа словарных дефиниций. Авторами представлены результаты анализа речевой специфики, функционирующей в жанровой системе русскоязычных и англоязычных отзывов, размещенных в сети Интернет. Исследование материала было проведено с точки зрения анализа положительной или отрицательной эмоциональной оценки работы врача пациентами. В результате анализа жанровой модели были выделены отличительные черты русскоязычных и англоязычных отзывов. Среди прочего авторами были описаны основные языковые средства, используемые при формулировании текстов, опубликованных на сайтах клиник, проанализирована семантика языковых явлений и синтаксическая сочетаемость, участвующие в формировании однозначности оценочного суждения пользователей. В данной статье обращается внимание на активные средства проявления коммуникативной тональности отзывов, специфические слова и выражения, служащие созданию образности и эксплицированию оценочной информации. Наиболее часто употребляемыми средствами, составляющими отзыв, являются характерные для данного жанра языковые единицы, определяющие отрицательную или положительную эмоционально-экспрессивную окраску. Результаты исследования могут быть применены при дальнейшем анализе языковой специфики текстов отзывов о профессиональной деятельности не только врачей-инфекционистов, но и о профессиональной деятельности врачей иных медицинских специальностей, практикующих на территории стран, дружественных России. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов в курсах языкознания, стилистики и интерпретации текста, в спецкурсах по теории английского языка, лексикологии и интернет-лингвистике.

**Ключевые слова:** интернет-отзыв, отзыв о враче-инфекционисте, языковая специфика отзыва, интернет-коммуникация.

## LANGUAGE SPECIFICITY OF THE INTERNET-TEXT REVIEWS ABOUT INFECTIOUS DISEASE DOCTORS

**Abstract.** The relevance of the undertaken study lies in the lack of knowledge of the lexical-stylistic and grammatical features of the texts of online reviews for doctors. The main purpose of the research is to identify the language specifics of online reviews about the professional activities of infectious disease doctors on Russian and English websites. The authors applied such linguistic research methods as the method of distributive analysis, the descriptive method, the contextual method, the continuous sampling method and the method of analysis of dictionary definitions. The results of the analysis of speech specificity, functioning in the genre system of Russian and English reviews posted on the Internet are presented in the article. The study of the material was conducted in terms of positive or negative emotional assessment of patients. As a result of the analysis of the genre model, the distinctive features of Russian-language and

English-language reviews were analyzed. Among other things, the main language tools used in the formulation of tests published on the site were identified, the semantics of linguistic phenomena and syntactic compatibility involved in the formation of the uniqueness of the users' value judgments were described. This article draws attention to the main means of manifestation of the communicative tone of reviews, specific words and expressions that serve to create imagery and explication of evaluative information. The most frequently used means that make up a review are language units, characteristic of this genre, which determine a negative or positive emotional-expressive coloring. The results of the study can be applied in further analysis of the language specificity of the text reviews about the professional activities of not only infectious disease doctors, but also about the professional activities of doctors of other medical specialties practicing in the friendly countries of Russia. The practical value of the work lies in the possibility of using its results in the courses of linguistics, stylistics and text interpretation, in special courses on the theory of the language, lexicology and Internet linguistics.

**Keywords:** *Internet review, review about an infectious disease specialist, language specificity of a review, Internet communication.*

Интернет-отзыв, неразрывно связанный с понятием оценки, играет большую роль в современной коммуникативной среде. В связи с развитием интеграционных процессов в мировом медиaprостранстве структура жанровой системы интернет-коммуникации эволюционирует, и в результате данной эволюции жанровая система интернет-коммуникации становится многоуровневой по своей структуре [1, с.235].

Интернет-отзыв несет в себе коммуникативную и социальную цели [2, с.13]. Востребованность и масштабное распространение жанра отзыва в сети Интернет отражает массовый спрос на ориентацию на современном рынке материальных и нематериальных продуктов. Особое значение отзыв имеет на обширном рынке услуг, предоставляемых в сфере медицины. В результате формирования информационного запроса и роста предложения стали появляться специализированные интернет-сайты для обмена мнениями об услугах, предоставляемых врачами. Тем самым, особую актуальность в рамках современной науки о языке приобретают работы, выполняемые в формате виртуального жанроведения [1].

Важность изучения интернет-отзыва как отдельного жанра интернет-коммуникации обусловлена возможностью фильтрации товаров или услуг, а также автоматизации определения тональности текста на основе результатов анализа.

Жанровая система интернет-дискурса стала объектом исследований многих современных лингвистов [Галичкина 1998; Бергельсон, 1999; Горошко, 2007; Баркович, 2015; Букина, 2016]. Сегодня существует ряд исследований, раскрывающих различные подходы изучения языковой специфики Интернет-отзыва [Говорунова, 2013; Терских 2014; Еремина, 2016; Егорова, 2017; Головина, 2019].

Е. И. Бойчук в своем исследовании лексико-грамматических особенностей интернет-отзывов делает вывод о том, что интернет-отзыв можно в полной мере отнести к оценочному дискурсу [3, с.108]. Согласно Л.

Ю. Говоруновой Интернет-отзыв – это оформленный текст, включающий в себя коммуникацию с целью обмена оценочными мнениями [4, с. 8].

Отзывы, размещенные в Интернете, представляют интерес как вспомогательное средство в поиске врача для потенциальных пациентов и иных лиц, заинтересованных в наблюдении положительной или отрицательной оценки работы специалиста. Отдельного внимания при анализе текстов дискурса заслуживают специфические для данного жанра выражения, которые определяют тип коммуникативного поведения автора, эмоционально-экспрессивную окраску, тональность текста, а также оказывают влияние на составление оценочного мнения рядового потребителя.

Данный жанр позволяет людям, испытывающим потребность в составлении мнения о компетенции врача, выбирать наиболее предпочтительную кандидатуру на основе оценочного дискурса. Отзыв является значимой формой интернет-коммуникации, как для потребителя, так и для пользователя сайта, предоставляющего услуги. Анализируемая в данной статье речевая специфика отзывов о врачах-инфекционистах способствует формированию представления об уровне компетенции специалиста у читателей, что, в свою очередь, влияет на становление профессионального образа и изменение спроса на услуги врача.

Практическим материалом для исследования послужили отзывы о врачах-инфекционистах, оставленные на специализированных сайтах: [www.vezeeta.com](http://www.vezeeta.com), <https://prodoctorov.ru>. В качестве единицы анализа рассматривались текстовые фрагменты предложений с оценочными суждениями интернет-пользователей. В общей сложности были проанализированы 157 интернет-отзывов о профессиональной деятельности врачей-инфекционистов. В результате применения сплошной выборки было выявлено 53 положительных отзыва на английском языке и 32 отрицательных отзыва на английском языке, в то время как на русском языке были выявлены 55 положительных отзывов и 17 отрицательных отзывов о профессионализме врача-инфекциониста. Приведем наиболее яркие примеры интернет-отзывов, отражающих оценочные суждения пациентов.

Посредством эпитетов «*приятный*», «*очень хороший*», «*внимательный*» положительно отмечаются коммуникативные навыки врача, а при помощи риторического восклицания «*профессионал своего дела!*» дается высокая оценка его профессионализма в отзыве: «*...Доктор очень хороший, и приятный в общении, внимательный к пациентам. Мне все понравилось. Иван Сергеевич – профессионал своего дела! Пришла к нему по рекомендации и осталась довольна своим выбором. Меня мучили частые простуды и потливость. После лечения все восстановилось, повысился иммунитет...*» [<https://prodoctorov.ru/moskva/vrach/66220-stroilov/#rating>].

Отмечаем экспрессию положительных эмоций и положительную оценку компетентности врача и его профессиональных навыков при помощи гиперболизированных эпитетов «*врач, который знает свои специальности от А до Я*» и «*лучший аллерголог-иммунолог-инфекционист в нашей стране*»,

посредством градации «врач ответил на все вопросы и обосновал все мои симптомы», а также антитезы «не один из них не смог поставить мне правильный диагноз, а Строилов Иван Сергеевич, посмотрев анализы и послушав мои симптомы, сразу понял в чем дело»: «На протяжении 5 лет, бывал на приеме у разных врачей иммунологов и инфекционистов и не один из них не смог поставить мне правильный диагноз, а Строилов Иван Сергеевич, посмотрев анализы и послушав мои симптомы, сразу понял в чем дело, рассказал причину и поставил диагноз, впервые встретил врача, который знает свои специальности от А до Я. При консультации сразу понимаешь, что врач нацелен и заинтересован вас вылечить. Сейчас по его назначению делаю лечение и впервые за 5 лет делаю это с уверенностью что после этого лечение поправлюсь, потому что врач ответил на все вопросы и обосновал все мои симптомы и из-за чего все это происходило. Лучший аллерголог-иммунолог-инфекционист в нашей стране!» [<https://prodoctorov.ru/moskva/vrach/66220-stroilov/#rating>].

Эпитетом и восклицанием «Прекрасный врач!», риторическим вопросом «А что еще нужно?», риторическим восклицанием и антитезой «Она лечит! А не просто в дальний угол задвигает неприятные симптомы» эксплицирована положительно-эмоциональная оценка деятельности врача-инфекциониста, его профессионализма: «Прекрасный врач! После лечения прошла изжога и чувство тошноты. Пересмотрела мое питание в том числе. Желудок больше не беспокоит, стул (извините за подробности) пришел в норму. А что еще нужно? Дискомфорта нет, по УЗИ желчного пузыря отметила явное улучшение (даже я обратил внимание, что до выглядит хуже, чем снимок после лечения). Значит все правильно делали. Могу советовать. Она лечит! А не просто в дальний угол задвигает неприятные симптомы» [<https://prodoctorov.ru/moskva/vrach/564812-belik/#doctor-reviews>].

Посредством сравнения «Общение было, как не с компетентным человеком», литоты «помогла, но в крохотном проценте», ироничного эпитета «"смешные" рекомендации» и гиперболы «потратил на врачей сумму, близкую к миллиону» представлена экспрессия отрицательных эмоций пациента и отрицательная оценка компетентности врача и его профессиональных навыков в отзыве: «В целом, врач была со мной вежлива. Но у нее не было понимания моей проблемы. Общение было, как не с компетентным человеком. Она мне помогла, но в крохотном проценте. Я ожидал большего. Доктор дала мне "смешные" рекомендации, сказала пройти обследование. Я за 10 лет уже потратил на врачей сумму, близкую к миллиону...» [<https://prodoctorov.ru/moskva/vrach/77726-agrinskaya/#doctor-reviews>].

Эпитетами с положительной коннотацией «very helpful» - очень услужливый, «polite» - вежливый, а также гиперболой «diagnosed my condition in a matter of minutes» - диагностировал мое состояние за считанные минуты эксплицированы положительно-эмоциональная оценка деятельности врача-инфекциониста и его профессионализма: “The Dr was very

*helpful and polite. Not only did he listen to me carefully and diagnosed my condition in a matter of minutes, but he also made sure to follow up on my case after the visit and always answered the phone...*” [<https://www.vezeeta.com/en/dr/Doctor-Tarek-Maged-El-Sakty>]. – Доктор был очень услужлив и вежлив. Он не только внимательно выслушал меня и диагностировал мое состояние за считанные минуты, но также следил за ходом моего дела после визита и всегда отвечал на телефонные звонки... (перевод наш О.В.).

Сложным эпитетом с положительной коннотацией «*nice for communication and listening to the patients*» - *приятна в общении и умении слушать пациентов*, эпитетом «*very clean*» - *очень чистая* выявляем экспрессию положительной оценки деятельности врача и лечебного учреждения “*Actually the Dr is nice for communication and listening to the patients and the clinic is very clean. May Allah bless her*” [<https://www.vezeeta.com/en/dr/doctor-ehab-sobhy-bakry-internal-medicine-1>] – На самом деле доктор приятна в общении и умении слушать пациентов, и клиника очень чистая. Да благословит ее Аллах (перевод наш О.В.).

Эпитетами с отрицательной коннотацией «*late*» - *поздний*, «*not clean at all*» - *абсолютно грязный*, «*unhygienic*» - *негигиеничный* эксплицирована негативно-эмоциональная оценка личности врача и самого лечебного учреждения в примере: “*The doctor was late, clinic is not clean at all. The Doctor’s office felt unhygienic*” [<https://www.vezeeta.com/en/dr/doctor-fadia-moris-nephrology>]. – Врач опоздал, клиника абсолютно грязная. В кабинете доктора было негигиенично (перевод наш О.В.).

При анализе стилистических средств отмечается, что язык отзывов о врачах-инфекционистах отражает стремление пользователей сайта дать наиболее полноценное описание работы врача. Подчеркивается, что основной целью авторов является формирование однозначной оценки уровня профессионализма специалиста.

#### **Список использованной литературы**

1. Горошко Е. И., Землякова Е. А. Виртуальное жанроведение: становление теоретической парадигмы // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011 г. Том 24(63), №1. Часть 1. С. 225 – 237.
2. Кошель П. В. Жанровая характеристика интернет-комментария (на материале франкоязычных научно-популярных блогов): диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.05. М., 2015. С. 187.
3. Бойчук Е. И. Лексико-грамматические особенности интернет-отзывов (на материале русского и английского языков) // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 3 (26). С. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.20323/2499-9679-2021-3-26-107-115>
4. Говорунова Л. Ю. Речевой жанр «интернет-отзыв туриста» в русской и итальянской лингвокультурах: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Л. Ю. Говорунова - Волгоград, 2014. – С. 221.

5. *ПРОДОКТОРОВ*. Сайт отзывов о врачах и клиниках России [Электронный ресурс] // Информационная система ProDoctorov, 2011-2023 URL: <https://prodoctorov.ru>. (дата обращения 9.10.2022)

6. *Visita*. Digital healthcare booking platform and practice management software in the Middle East and North Africa. Available at: <https://www.vezeeta.com>. (accessed 17.10.2022)



Т. Н. Кучерова, О. В. Кольцова  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## ЭПОНИМИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В ТЕРМИНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются эпонимы, возникшие в терминологии физической географии русского и немецкого языков. Прослеживается процесс апеллиативации имени и его деонимизации, т.е. изменение статуса имени собственного, его переход в подкласс нарицательных слов. Этот процесс наблюдается часто в научно-техническом дискурсе. В статье представлена классификация терминов-эпонимов по определенным группам и проведено сравнение их структуры в русском и немецком языках.

**Ключевые слова:** терминология, термин-эпоним, топоним, антропоним, классификация, словосочетания, корневые слова, суффиксальные образования.

## EPONYMIC TERMS IN THE TERMINOLOGY OF PHYSICAL GEOGRAPHY (IN RUSSIAN AND GERMAN)

**Abstract.** This article deals with eponyms, which have appeared in the terminology of physical geography of Russian and German languages. The author traces the process of appellative nouns and their deonymization, i.e. change of the proper name status, its transition into the subclass of nominal words. This process is often observed in scientific and technical discourse. The article presents the classification of term-eponyms into definite groups and compares their structure in Russian and German languages.

**Keywords:** terminology, term-eponym, toponym, anthroponym, classification, collocations, root words, suffixal formations.

Как известно, проблеме эпонимии посвящены многие работы как лингвистов, так и представителей самых разных областей знания. Это связано с возросшим интересом к именам собственным как терминам. В связи с этим в конце 80-х годов XX века появилось новое направление в науке - терминологическая ономастика. Она занимается вопросами происхождения данной терминологии, ее структурно-семантической характеристикой, функциональностью в профессиональной коммуникации.

Термины-эпонимы составляют значительную часть многих терминосистем, т.к. благодаря наличию имени собственного в составе термина они успешно заменяют многословные описательные конструкции какого-либо понятия. В данной статье рассматриваются эпонимы, возникшие в терминологии физической географии русского и немецкого языка, а также процесс перехода имен собственных в имена нарицательные, что позволит нам изучить функционирование эпонимических единиц и расширить знание об их происхождении.

Для исследования были использованы термины-эпонимы, зафиксированные в четырехязычном энциклопедическом словаре терминов по физической географии [1]. Они составляют достаточно большой пласт в данной терминологии и могут включать в себя названия:

- *минералов* (прустит - Proustite, сильвин - Sylvite, Hövellite, Schätzelite, фаялит - Fayalite, Eisenglas);

- *ярусов* (Сантонский ярус - Santon, Туронский ярус - Turon, Турнейский ярус, турне - Tournain, Tournaisien, Turnaisium);

- *горных пород* (сиенит - Syenite, пуццолан - Puzzolenerde, трепел - Tripel, Tripelerde);

- *трансгрессий* (Фландрская трансгрессия - flandrische Transgression, Хвалынская трансгрессия, Хазарская трансгрессия - Chvalyn-Transgression);

- *археологических культур* (Тайяк - Tayacien, Тарденуаз - Tardenoisien, Tardenoisium, Шелль - Chellein);

- *ледниковых эпох* (Самаровская ледниковая эпоха - Samarovo-Eiszeit, Сангамонское межледниковье - Sangamon-Interglazial, Эльстерская ледниковая эпоха - Elster – Eiszeit).

В ономастике общепринято рассматривать и изучать процесс трансформации нарицательного слова или его основы в класс собственных имен, однако в лингвистике существует и прямо противоположная процедура – это апеллятивация онима и его деонимизация [2]. Происходит изменение статуса имени собственного: оним переходит в подкласс нарицательных слов. Этот процесс наблюдается часто в научно-техническом дискурсе. Примерами этого процесса могут быть такие онимы, как топонимы (имена собственные, обозначающие названия географических объектов) и антропонимы (номинация единицы по фамилии изобретателя).

Преобладающее число терминов-эпонимов физической географии образовано с помощью топонимов;

- *от названия рек* (Рюпельский ярус (Rupel) – река Рюпель в Бельгии); Сарма (Sarma) – сильный местный ветер (типа бора) на Байкале, получивший название от р. Сарма, у устья которой он наблюдается; Сангамонское межледниковье (Sangamon-Interglazial) – (река Сангамон в штате Иллинойс США);

- *от названия городов* (Тортонский ярус (Torton) – (г. Тортон в области Пьемонт, Италия); халцедон (Chalzedon) – (греч. chalkedon, от назв. одноименного древнего города в Малой Азии), минерал; трепел (Tripel, Tripelerde) – (нем Tripel от названия г. Триполи в Сев. Африке), легкая тонкопористая осадочная горная порода;

- *от названия селений* (Самаровская ледниковая эпоха (Samarovo-Eiszeit) – (от названия бывшего села Самарово, ныне часть г. Ханты-Мансийска); Франский ярус (Frasne, Frasnien) – (деревня Фран, Бельгия); шунгит (Schungit) – (селение Шуньга в Карелии), черное блестящее минеральное вещество;

- *от названия исторической области* (Сарматский ярус (Sarmat) – (от Сарматия – древнего названия территории Северного Причерноморья);

Фландрская трансгрессия (*flandrische Transgression*) – (от названия исторической области в Зап. Европе – Фландрия); Туронский ярус, турон (*Turon*) – (от *Turonia* – Турония, древнегреческое название исторической области Турень, Франция);

- от названия горного массива (Эйфельский ярус, эйфель (*Eifel n, Eifelien n, Eifelium*) – (от названия горного массива в ФРГ);

- от названия острова (фаялит (*Fayalit m Eisenglas*) – (остров Фаял, Азорские острова), минерал;

- от названия долины (тремолит (*Tremolith, Grammatit*) – (долина Тремола в Альпах, на юге Швейцарии), минерал;

- от названия моря (Хвалынская трансгрессия (*Chvalyn-Transgression*) – (от древ.-рус. названия Каспийского моря – Хвалынское море);

- от названия озера (Узунларский бассейн (*Uzunlar-Becken*) – (озеро Узунлар на Керченском полуострове).

В терминологии физической географии можно обнаружить яркие названия, основанные на именах собственных. Они появились в результате наименования минералов именами ученых, открывших их: геденберgit-*Hedenbergit* (от имени швед. минеролога 19 в. Л.Геденберга), диккит-*Dickit* (от имени англ. минеролога А. Дика), доломит-*Dolomit* (от имени фр. геолога Д. Доломье), александрит *Alexandrit* (от имени рус. императора Александра II) и др. Известный советский писатель и публицист Ю.А.Федосюк называл подобные единицы «языковыми памятниками» выдающимся ученым, изобретателям, врачам, чье имя запечатлено в их творениях.

Переход собственных имен как представителей специальной лексики в нарицательный словарный состав языка осуществляется по-разному. Так, эпонимизация всегда соотносится с открытиями и с использованием новых научных понятий, которые становятся общечеловеческим достоянием (радио, спутник). Сигнификат слова изменяется: информативный потенциал онима трансформируется, теряя свою специфику, расширяется [2]. К таким эпонимам, например, можно отнести термины, образованные от имен богов: фауна – *Fauna* (от лат. *Fauna* – богиня лесов и полей, покровительница животных в римской мифологии), совокупность видов животных, свойственных к.-л. местности или геологической эпохе, флора – *Flora* (от лат. *Flora* – богиня цветов и весны в римской мифологии), совокупность видов растений, свойственных к.-л. местности, эгирин – *Ägirin* (от имени бога Эгира в сканд. Мифологии), минерал, волосы Пеле – *Peleite*, *Haare von Pele* (по имени Пеле-богини огня у древних гавайцев), тонкие бурые нити вулканического стекла, вулкан – *Vulkan* (от лат. *Vulkanus* – бог огня). геологическое образование.

Недостатком эпонимов, по мнению исследователей, является их краткость и отсутствие информации о содержании понятия. Они не выражают сущности номинируемых явлений, не связаны ни с признаками, ни с внутренней формой обозначаемого понятия. Для их понимания необходимо знание данных эпонимических терминов, например, сарма – *Sarma*, сильный

местный ветер (типа бора) на Байкале, получивший название от р. Сарма, устья которой он наблюдается; репел - Tripel, Tripelerde, легкая тонкопористая осадочная горная порода (от названия г. Триполи в Сев. Африке); граветт - Gravettien, Gravettium, археологическая культура позднего периода (от названия скального навеса Ла-Гравет на Ю.-З. Франции).

С другой стороны, эпонимические термины достаточно популярны в связи с тем, что часто их используют, «если не удастся подыскать удовлетворительного квалификативного термина, чтобы адекватно отобразить признак сложного феномена или кратко и экономно обозначить его с помощью одного или немногих слов» [3]. Например, сантонский ярус - Santon (от названия лат. Santonia – Сантония, древнеримское название истор. области Сентонж во Франции), четвертый снизу ярус верхнего отдела меловой системы; уфимский ярус - Ufimien (от названия г. Уфа в Башкирии), нижний ярус верхнего отдела пермской системы; хазарская трансгрессия (от назв. народности – хазары), средне-четвертичная трансгрессия Каспийского моря.

В структурном отношении эпонимы русской терминологии физической географии разнообразны. Они представляют собой двухкомпонентные терминологические сочетания, состоящие из определения, образованного от имени ученого в родительном падеже, + тематическое слово с обобщающим значением: галицына слой (по имени рус. ученого Б.Б. Галицына), бофорташка (по имени англ. Адмирала Р. Бофорта). Значительную группу составляют словосочетания, в состав которых входит прилагательное с окончанием, образованное от топонима + тематическое слово. Подобные эпонимы могут быть образованы: *от названия населенных пунктов*: самаровская ледниковая эпоха (от названия бывшего села Самарово, ныне часть г. Ханты-Мансийска), тортонский ярус (от названия г. Тортона в обл. Пьемонт, Италия), эмский ярус, (от назв. г. Эмс в ФРГ), верхний ярус нижнего отдела девонской системы; *от названия рек, озер или горных массивов*: тазовская стадия (от названия реки Таз в Ямало-Ненецком авт. округе), узунларский бассейн (от названия оз. Узунларское на Керченском полуострове), сангамонское межледниковье (от названия р. Сангамон в штате Иллинойс США), эйфельский ярус (от назв. горного массива в ФРГ); *от названия племени или народности*: хазарская трансгрессия (от назв. народности – хазары), хаттский ярус (от назв. герман. племени хатты, жившего в Центр. Европе). Некоторые словосочетания дублируются корневым эпонимом: тремадокский ярус (тремадок), турнейский ярус (турне), эмский ярус (эмс). В следующую группу эпонимических терминов можно выделить эпонимы с типичным для обозначения минералов суффиксом, созданные от имен ученых или от топонимов - названий населенных пунктов: гетит (в честь нем. поэта, мыслителя и естествоиспытателя И.В. Гете), диккит (от имени англ. минеролога А. Дика), доломит (от имени фр. геолога Д. Доломье), александрит (от имени рус. императора Александра II), тремолит (от названия долины Тремола в Альпах, на юге Швейцарии), фаялит (от названия о. Фаял, Азорские острова) и др.

Небольшую группу составляют корневые эпонимы: сарма (сильный местный ветер (типа бора) на Байкале, получивший название от р. Сарма, у устья которой он наблюдается), тайяк (от названия селения Тайяк на Ю.-З. Франции), фауна (от лат. Fauna – богиня лесов и полей, покровительница животных в римской мифологии), флора (от лат. Flora – богиня цветов и весны в римской мифологии), шельль (от назв. г. Шель около Парижа).

При анализе структуры немецких эпонимических терминов наблюдается другая тенденция. Из 26 эпонимов русской терминологии физической географии, представляющих собой двухкомпонентные терминологические сочетания «прилагательное + существительное», только один немецкий термин имеет подобную структуру: фландрская трансгрессия – *flandrische Transgression*. 7 эпонимов представляют собой сочетание из имени собственного в именительном падеже и тематического слова с обобщающим значением, написанные через дефис: Самаровская ледниковая эпоха - *Samarovo-Eiszeit*; Хвалынская трансгрессия - *Chvalyn-Transgression*. 17 словосочетаниям соответствуют однословные термины-топонимы: Рэтский ярус, рэтический ярус - *Rät, Rhät*; Тремадокский ярус – *Tremadoc*. В группе эпонимов, обозначающих минералы, термины русского и немецкого языков практически совпадают. Большинство из них образованы с характерным суффиксом -ит: доломит – *Dolomit*, карналлит – *Carnellit*, прустит – *Proustit*. Три термина-эпонима образованы с суффиксом -ин: эгирин – *Ägirin*, ковеллин – *Covellin*, сельвин – *Sylvin*. Следует отметить, что некоторые термины-эпонимы из этой группы имеют два обозначения, одно из которых представляет собой сложное слово: борнит – *Bornit, Buntkupfer(ertz)*, фаялит– *Fayalit, Eisenglas*, ковеллин – *Covellin, Kupferindigo*. Однословные термины представлены и в русском, и в немецком языке эпонимами, образованными от имен собственных: халцедон - *Chalzedon*, вулкан – *Vulkan*, флора – *Flora*. Несколько эпонимов образованы с помощью суффикса: Шательперрон - *Chatelperronien, Chatelperronium*, Тарденуаз - *Tardenoisien, Tardenoisium*.

Подводя итог, можно отметить, что с точки зрения ономастики большинство отобранных нами терминов-эпонимов физической географии русского и немецкого языков восходят к топонимам (60%) и антропонимам (37%). Они классифицируются по определенным группам и разнообразны в структурном отношении. При этом следует отметить, что не всегда структура немецких терминов-эпонимов соответствует структуре русских. Это касается прежде всего терминов-словосочетаний русского языка, которым часто соответствуют однословные термины. Если говорить о суффиксальных и корневых терминах-эпонимах, то здесь наблюдается почти полное соответствие. Несомненным преимуществом большого числа терминов-эпонимов является их интернациональный характер.

### *Список использованной литературы*

1. *Шукин И. С.* Четырехязычный энциклопедический словарь терминов по физической географии. Изд-во «Советская энциклопедия». Москва, 1980.
2. *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика: учеб. Пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
3. *Кисель О. В., Дубских А. И., Ломакина Е. А., Босик Г. А.* Коннотативный потенциал терминов-эпонимов. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Языкознание и литературоведение. 2019. С. 148-151.
4. *Хакимова Г. А.* Эпонимические термины в немецкой ветеринарной терминологии: сборник трудов конференции. //Научные исследования: от теории к практике: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.314-315.

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА LES MILLS)**

**Аннотация.** Словообразование является одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке, что обосновывает актуальность проведенного исследования. Материалом для исследования послужили публикации, представленные на официальном сайте компании Les Mills. Популярность этого способа словообразования прежде всего объясняется реализацией принципа экономии языковых ресурсов. Однако проведенный анализ текстов спортивной тематики показал, что в рамках спортивного дискурса сложные слова могут обладать и рядом других прагматических особенностей. В статье также анализируются структурно-семантические особенности сложных слов, выделяются наиболее обширные тематические группы композитов в рамках спортивного дискурса, а также анализируются наиболее частотные компоненты сложных слов.

**Ключевые слова:** спортивный дискурс, сложные слова, композиты, дефисное написание

## **PECULIARITIES OF COMPOUND WORDS IN MODERN SPORTS DISCOURSE**

**Abstract.** Composition is one of the most productive ways of word formation in modern English, which explains the topicality of the study in question. Publications presented on the official website of Les Mills were used as the material for the present study. The productive character of this word formation model primarily stems from the implementation of the principle of linguistic economy. However, the analysis of a number of texts on sport-related topics has shown that, within the framework of sports discourse, compound words also demonstrate a number of other pragmatic features. The article also analyzes the structural and semantic peculiarities of compound words, identifies the most significant thematic groups of composites within the framework of sports discourse, and analyzes their most frequent components.

**Ключевые слова:** sport discourse, compound words, compounds, hyphenated compounds

Современному миру свойственно стремление к экономии ресурсов: эта тенденция проявляется в различных сферах жизни, в том числе и в языке, который «отражает социальные и технические изменения, происходящие в жизни, и результатом подобных изменений, а также информационной перегрузки, является постоянный процесс компрессии языковых форм на разных уровнях: лексическом, грамматическом, семантическом» [1, с. 289]. При этом в рамках английского языка реализации принципа экономии языковых средств на лексическом уровне способствует аналитический характер самого языка, что позволяет использовать одноморфемные слова широкой семантики, конверсию, многочисленные сокращения, сращения, аббревиатуры и словообразование. Другими словами, все описанные явления и сложные слова, в частности, способны максимально емко выразить

определенное значение в максимально краткой форме. Именно «способность единой словесной формы выразить богатое содержание, ее стремление к предельной экономичности и выразительности, обусловила широкое использование словосложения для создания лексики» [2, с. 3]. Кроме того, «все чаще возникают новые сложные слова, которые часто имеют метафорическое значение» [3, с. 158].

Настоящее исследование, посвященное особенностям сложных слов современного английского языка, проводилось на базе спортивного дискурса. При этом, спортивный дискурс трактуется в рамках данной работы как один из типов институционального дискурса [4], то есть дискурса, где коммуникация осуществляется в определенном ситуативном оформлении (тренировка, соревнования, обучающий семинар), при наличии конкретных статусно-ролевых отношений (тренер – спортсмен) и цели (физическое развитие и улучшение здоровья). Материалом для исследования послужили публикации, представленные на официальном сайте компании Les Mills [<https://www.lesmills.com>]. Les Mills представляет собой международную организацию, создавшую одноименные групповые программы тренировок, попавших в книгу рекордов Гиннеса как самые популярные в мире тренировочные занятия группового формата. Своим названием компания обязана новозеландскому атлету, участнику олимпийских игр, который в 1968 открыл свой собственный фитнес-клуб, в последствие выросший в исследовательский институт и развитую сеть тренировочных центров по всему миру. На сайте компании представлена ее миссия: «We're on a mission to create a fitter planet. This doesn't mean making people work out. It means helping people fall in love with fitness so that they want to work out» [<https://www.lesmills.com/>]. На достижение этой миссии направлена работа компании, выстроенный тренировочный процесс, исследования в области спортивной и восстановительной медицины, а также информационные ресурсы. В частности, на сайте есть раздел Fit Planet, в рамках которого можно найти публикации по теме Fitness, Health, Nutrition и т.д. В рамках данного исследования было проанализировано 30 публикаций подраздела Fitness, опубликованных за 2022 год, в тексте которых было выявлено 128 сложных слов, графически оформленных дефисным написанием.

В результате проведенного анализа было установлено, что сложные слова в рамках спортивного дискурса характеризуются рядом семантических, структурных и прагматических особенностей. Часть из них свойственна сложным словам как таковым и связана с их структурной компактностью: «такие единицы передают надлежащий смысл в такой же мере, как и аналогичные по значению словосочетания или предложения» [2, с. 8], например:

- *Then, over five years, one group completed two HIIT workouts a week, and another did 50 minutes of **steady-state moderate-intensity** training twice a week – either with an Instructor or on their own.*

В данном случае употребление двух композитов позволяет избежать использования довольно громоздкого предложения «... and another group



*twice a week completed 50 minutes of training performed steadily and with moderate intensity».*

Однако с точки зрения структурно-семантических особенностей, можно выделить ряд черт, специфичных именно для лексем, которые употребляются в спортивном дискурсе. В частности, можно отметить широкое использование числительных: в 13 словах из 128 в качестве первого компонента использованы натуральные числа, композиты с числительными были обнаружены в 10 статьях из 30 проанализированных. Среди выделенных лексических единиц можно указать такие, как *10-minute, 30-minute, 55-minute, seven-year, three-year* и т.д. При этом следует отметить, что небольшие тренировки (меньше 15 минут) могут описываться не конкретным числительным, а сложными композитами, связанными с едой (*bite-sized, snack-sized*):

- *Doing six powerful 30-minute workouts each week you'll amplify your fitness in the shortest time possible.*
- *Another reason this trend is taking off is the increasing evidence that breaking your exercise into smaller **snack-sized** training sessions could be just as good (if not better) than doing lengthier more sporadic training sessions.*
- *This was highlighted by an **eight-week** study where exercise newbies eased into exercise with three RPM™ indoor cycle classes a week – and the vast majority didn't miss a single workout!*

Подчеркнем, что публикациям спортивной тематики свойственно частое упоминание проведенных ранее исследований в той или иной области. Упоминание конкретных названий, а также указание на длительность исследований делает публикуемую информацию более достоверной. Создание подобного эффекта является крайне важным, так как публикации отчасти носят рекламный характер (в завершении почти каждой из проанализированных статей содержатся рекомендации по посещению тренировок Les Mills или краткая информация о них). Для усиления эффекта достоверности авторы прибегают к использованию сложных слов, компоненты которых (например, *proven, backed, inspired*) позволяют максимально емко подчеркнуть научную базу, которая легла в основу публикации:

- *No longer is it just tech companies dabbling in the fitness space, now highly-effective **science-backed** training programs are leveraging virtual reality and being adopted by the masses.*
- *These insights and the phased approach to building muscle have been used to shape Les Mills' Strength Development, a series of 12 workouts designed to promote **science-backed** phases of muscle growth.*
- *Bryce explains that the effectiveness of LES MILLS SPRINT is born from the high-intensity interval training (HIIT) structure, where periods of exertion over 85 per cent maximum heart rate are followed by periods of recovery or rest – a **scientifically-proven** HIIT formula that allows you to keep reaching your maximum training zone again and again.*

Кроме того, рекламная функция также выражается в создании позитивного образа влияния спорта вообще и тренировочных программ Les Mills, в частности, на здоровье и качество жизни спортсменов. Этот эффект достигается благодаря использованию таких слов как *life-changing*, *life-prolonging*, *life-lengthening*:

- *The **life-prolonging** potential of HIIT was also highlighted by Norwegian researchers as part of the Generation 100 study.*

- *Most interestingly, it was only when people added strength training into the mix that the **life-lengthening** benefits went up exponentially.*

Следующей структурно-семантической особенностью использования сложных слов в рамках спортивного дискурса является способность этих лексических единиц классифицировать описываемые тренировки. Прежде всего это касается двух принципиальных аспектов тренировочного процесса: классификация тренировки и место проведения тренировки. В первом случае можно выделить несколько тематических подгрупп: тип тренировки (кардио/силовая/танцевальная и т.д.), степень интенсивности (высокая, средняя, низкая), оказываемый эффект, формат проведения тренировки и названия конкретных упражнений.

При описании типа тренировки наиболее частотным является использование компонента **-based**: *weight-based*, *dance-based*, *treadmill-based*, *Pilates-based*, *balance-based*, *mobility-based*, *flexibility-based* и т.д., например:

- *The 12-3-30 is a **treadmill-based** workout where you set the treadmill to an incline of 12 and a speed of 3 miles per hour and then walk for 30 minutes.*

- *While this most recent study focused on **weight-based** exercises, the researchers noted that other types of muscle-strengthening exercise, such as **bodyweight-based** strength training (involving exercises like push-ups and squats) would also be beneficial, as would Pilates.*

В случае акцента на степени интенсивности тренировочного процесса, в качестве компонента композитов выступает слово **intensity**: *high-intensity*, *moderate-intensity* или *lower-intensity*. При этом выделяется использование сравнительной степени прилагательного в последнем сложном слове: использование компонента *lower* вместо *low* позволяет привлечь ряд читателей, которые, возможно, еще не готовы переходить к тренировкам с более высокой интенсивностью:

- **Lower-intensity** cardio and strength training provides cardiovascular and muscular health benefits that do not come from LES MILLS GRIT.

- In order to get your body used to exercise and your fitness level up, we recommend 6-12 weeks of consistent **moderate-intensity** exercise including strength, cardio and core/flexibility training each week.

Вне зависимости от уровня сложности и степени интенсивности выбранной тренировочной программы, авторы публикаций выделяют ряд позитивных эффектов, связанных с занятием спортом: *health-related benefits*, *fat-burning benefits*, *life-changing benefits*, *bone-strengthening benefits*, etc.:

- *A global analysis of 16 individual studies spanning three decades shows that as little as 30 – 60 minutes of **muscle-strengthening** activity each week can help reduce your risk of dying by up to a fifth.*

- *These 30-minute strength sessions will help you build muscular strength and endurance, while they also provide strong **calorie and fat-burning** effects.*

Нельзя не упомянуть еще одну группу сложных слов, включающую в себя ряд традиционных упражнений, в названиях которых фигурируют предлоги, как правило обозначающие направление движения: *push-ups, pull-ups, pull-downs, chin-ups*. Кроме этого, в статьях присутствуют сложные слова терминологического характера, связанные с традиционным делением упражнений на многосуставные и односуставные (*multi-joint VS single-joint*), а также на движения, связанные с сокращением или растяжением мышц (*muscle-shortening VS muscle-lengthening*).

Говоря о формате проведения занятий (онлайн или офлайн, с тренером или без него), следует отметить, что количество сложных слов в этой группе не так велико, как в других, что можно объяснить тем, что популярность предзаписанных или онлайн-тренировок была вызвана распространением коронавирусной инфекции, с момента начала которой прошло относительно немного времени. В этой группе можно выделить такие слова как *on-screen, pre-recorded, digital-driven*:

- *So with advances in virtual reality (VR) technology and a pandemic forcing us all to stay at home, it's no surprise the world of exergaming is booming. There are now millions who get a regular dose of **digital-driven** exercise each day.*

- *Should you swap your run for a digital ride? Switch your weights session for a **wifi-based** workout?*

Отмечая второй аспект, относящийся к месту проведения занятия, можно выделить такие опции, как занятия в тренажерном зале, занятия дома и виртуальные занятия. Сложные слова, относящиеся к этой группе, также могут быть образованы с помощью компонента **-based**, однако им в большей степени свойственно использование компонентов-предлогов:

- *With age of omnifitness, more people are investing in home gym setups to replicate their favorite **in-gym** activities at home, and MindBody's 2022 Fitness Report found that 35 percent of Americans started going to an **in-person** fitness class that they first discovered through digital fitness.*

- *Home gyms became a hot commodity during the pandemic and their popularity is standing strong as people invest in quality equipment to support their **at-home** exercise efforts.*

Важно отметить также и тот факт, что несмотря на превалирующее количество сложных слов, относящихся к разнообразным типам тренировок, в статьях также наблюдались и некоторые позитивно-окрашенные сложные лексические единицы, описывающие потенциальных клиентов и спортсменов:

- *But fun-loving adults soon wanted in on the action too. So with advances in virtual reality (VR) technology and a pandemic forcing us all to stay at home, it's no surprise the world of exergaming is booming.*

- *When you're time-pressed and you might otherwise blow off a workout because you only have ten minutes, intervals can be a really good choice that can help maintain, and ideally boost your fitness."*

Таким образом, резюмируя представленную выше информацию, можно сделать ряд выводов: 1) в рамках спортивного дискурса композиты используются прежде всего для описания тренировочных программ или конкретных упражнений, так как указанные лексические единицы способны передавать весь объем информации в компрессированной форме; 2) использование композитов способствует созданию более достоверного и объективного текста, так как позволяет коротко сослаться на уже существующие исследования; 3) в рамках спортивного дискурса представляется логичным выделить подраздел, связанный с фитнес-индустрией, так как в отличие от спорта в целом фитнес связан не только с достижениями, хорошей физической формой, здоровьем, но и с необходимостью убедить потенциального спортсмена, что услуги конкретного клуба/тренера представляют собой услуги более высокого качества, чем в каком-либо другом месте, что неизбежно приводит к эксплицитному или имплицитному внедрению в тексты спортивной тематики рекламных элементов (например, создания позитивного образа тренировочной программы или потенциального клиента за счет использования ярких, позитивно окрашенных сложных прилагательных).

#### *Список использованной литературы*

1. Федосова Т. В. Аналитические черты современного английского языка // Научный вестник Горно-Алтайского государственного университета. Том 15. Горно-Алтайск : Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 288-291.

2. Ефремова Е. М. Структурно-семантические и функциональные особенности многокомпонентных композитов в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2012. 21 с.

3. Никулина Е. А. Сложные слова как источник пополнения словарного состава современного английского языка // Англистика XXI века : Сборник статей по материалам VIII научно-методической конференции, посвященной памяти профессора С.В. Воронина, Санкт-Петербург, 20–22 января 2016 года. Санкт-Петербург: АНО "Университетские Образовательные Округа", 2016. – С. 158-162.

4. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : Сборник научных трудов / под редакцией В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград : Издательство ВГПУ "Перемена", 2000. С. 5-20.

## ИЗОБРАЖЕНИЕ ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОМ КОРОТКОМ РАССКАЗЕ ДО И ПОСЛЕ 1945 ГОДА

**Аннотация.** В статье исследуются способы изображения художественного времени в немецких коротких рассказах (Kurzgeschichte), в которых действие происходит до и после 1945 года на примере произведений таких немецких писателей, как Элизабет Лангессер, Вольфганг Борхерт и Генрих Белль. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обучения студентов умению интерпретации художественного времени в литературных произведениях немецких авторов. Целью статьи является исследование основных признаков и характеристик литературного жанра короткого рассказа. Данные характеристики могут быть сведены к следующим: фиксированность момента рассказа, однособытийность содержания, ограниченное количество персонажей. Кроме того, следует подчеркнуть цельность, лаконизм, динамизм и напряженность, отсутствие избыточной информации в таком литературном жанре. В качестве основного метода исследования используется метод интерпретации художественного текста. Основные результаты исследования сводятся к определению роли косвенных темпоральных идентификаторов в совокупности средств изображения реальных событий в художественной форме. Так, время рассказа представлено чаще всего однолинейно, события развиваются в последовательном континууме. Данные ключевые характеристики короткого рассказа рассматриваются на примере трех произведений немецких писателей. На соотносимость событий рассказов с реальным временем указывают косвенные темпоральные идентификаторы, то есть номинации реалий соответствующего реального времени.

**Ключевые слова:** короткий рассказ, художественное время, косвенные темпоральные идентификаторы, интерпретация художественного текста.

## SHOWING TIME IN A GERMAN SHORT STORY BEFORE AND AFTER 1945

**Abstract.** The article explores the ways of depicting artistic time in German short stories (Kurzgeschichte), in which the action takes place before and after 1945, using the works of such German writers as Elisabeth Langesser, Wolfgang Borchert and Heinrich Böll as an example. The relevance of the study is due to the need to teach students the ability to interpret artistic time in the literary works of German authors. The purpose of the article is to study the main features and characteristics of the literary genre of the short story. These characteristics can be reduced to the following: fixedness of the moment of the story, one-event content, a limited number of characters. In addition, integrity, conciseness, dynamism and tension, the absence of redundant information in such a literary genre should be emphasized. The method of interpretation of a literary text is used as the main research method. The main results of the study come down to determining the role of indirect temporal identifiers in the totality of means of depicting real events in artistic form. So, the time of the story is most often presented in a single line, events develop in a consistent continuum. These key characteristics of a short story are considered on the example of three works by German writers. The correlation of the events of the stories with real time is indicated by indirect temporal identifiers, that is, the nominations of the realities of

the corresponding real time.

**Keywords:** *short story, literary time, indirect temporal identifiers, literary text interpretation.*

Короткий рассказ (Kurzgeschichte) относится, как и анекдот, басня, параболла, новелла и другие жанры к коротким формам эпического повествования. Дефиниция данного понятия до сих пор имеет много разных вариантов, которые зависят от точки зрения автора или критика [1].

В качестве основных, определяющих и бесспорных признаков следует назвать относительную краткость такого литературного произведения, этот постулат признается практически всеми авторами и литературными критиками. Термин Kurzgeschichte является калькой с американского short story, хотя и имеет свои отличия в немецкой культуре.

Первые короткие рассказы появились в немецкой литературе в 19 веке, затем стали более или менее популярны в начале 20 века, однако наибольшего расцвета короткий рассказ достиг после Второй мировой войны под влиянием творчества американского писателя Эрнеста Хемингуэя (ср., например, E. Hemingway, 49 Stories, 1950).

В качестве одного из обязательных формальных признаков короткого рассказа может служить следующее. Текст такого рассказа по объему короче новеллы, он начинается чаще всего без вступления, сюжет развивается по одной линии, имеет, как правило, открытый, иногда неожиданный финал [2, с. 441].

Для короткого рассказа характерен метонимический принцип охвата действительности, в соответствии с которым художественная картина мира, моделируемая в рассказе, представлена как узловым фрагментом большого мира, это обстоятельство придает данному художественному тексту фрагментарность.

Метонимический принцип отражения действительности обуславливает следующие основные признаки короткого рассказа:

1. Фиксированность момента рассказа (время рассказа ограничено, для его прочтения необходимо небольшое, ограниченное время, чаще всего время рассказа (Erzählzeit) и время, в течение которого происходит событие рассказа (erzählte Zeit) совпадают по длительности, то есть практически отсутствует компрессия времени или она минимальна).

2. Для содержания рассказа характерна однособытийность, то есть в таком произведении рассматривается, как правило, одна проблема, одна тема. Рассказчик (автор) при помощи художественных средств изображает ситуацию, в которой герой наиболее рельефно проявляет себя, так называемую пограничную ситуацию.

3. Для короткого рассказа характерен небольшой объем, как правило, от одной до нескольких страниц печатного текста.

4. В коротком рассказе действует ограниченное количество персонажей.

5. Для такого типа текста характерна также цельность, то есть повествование в рассказе как бы стянуто к одному ключевому событию.

6. Как правило, для рассказа типичны такие черты, как лаконизм, динамизм и напряженность. Отсутствует избыточная информация. Все элементы текста информационно значимы. Большую художественную нагрузку несет деталь, позволяющая несколькими штрихами создать образ.

7. Преимущественно авторская перспектива повествования, которая, благодаря своей универсальности, позволяет в краткой форме передать полную картину внутренних и внешних моментов в жизни героя. В случае перспективы повествования от первого лица рассказ, как правило, имитирует дневниковую запись, письмо или отрывок из мемуаров.

8. Время рассказа представлено чаще всего однолинейно, события развиваются в последовательном континууме, проспекции и ретроспекции, как правило, отсутствуют [3].

9. Отдельные исследователи одним из свойств рассказа считают кинематографичность изобразительных приемов [4, с. 137].

Рассказ, как и любой другой тип текста, обладает своей временной системой, наиболее адекватно удовлетворяющей структурно-композиционным и стилистическим особенностям текстов данного вида. Континуум текста рассказа характеризуется в целом непрерывностью следования событий. Разновидности рассказа обладают своими пространственно-временными параметрами. Так, основу рассказа Г. Бёлля „*An der Brücke*“ образует повествование от первого лица, протагонист рассуждает о своей службе в качестве статистика, который считает проходящих по мосту людей. Он работает как счетная машина, но, когда по мосту проходит его возлюбленная, с которой он еще не обменялся ни одним словом, он перестает считать и смотрит только на нее.

Рассмотрим, как и насколько реалистично в коротких рассказах трех немецких писателей представлено событийное время.

В первом рассказе представлены события довоенного времени, центральной темой является бойкот магазинов и бытовых служб, принадлежащих евреям и их преследование, основание которым было дано в законе «О защите немецкой крови и чести» (*Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre*), принятый в Нюрнберге 15 сентября 1935 года.

Рассказ Элизабет Ланггессер *Saisonbeginn* (Начало сезона) (1947) повествует об одном, казалось бы, незначительном событии, которое связано с травлей евреев во время господства нацистов в Германии. В этом рассказе Ланггессер продолжает традиции немецкой христианской литературы, прерванной приходом к власти нацистов в Германии, и критически и реалистично изображает на примере одного маленького факта реакцию администрации маленького удаленного курорта на этот антисемитский закон.

Центральное место в рассказе занимает эпизод с установкой столбика с табличкой с надписью «*На этом курорте пребывание евреев нежелательно*» (*In diesem Kurort sind Juden unerwünscht*) напротив распятия Христа, установленного с другой стороны дороги, ведущей к курорту. Завершается рассказ аллегорическим описанием реакции Христа на установку такой таблички:

„Auch der sterbende Christus, dessen blasses, blutübertrenntes Haupt im Tod nach der rechten Seite geneigt war, schien sich mit letzter Kraft zu bemühen, die Inschrift aufzunehmen: man merkte, sie ging ihn gleichfalls an, welcher bisher von den Leuten als einer der ihren betrachtet und wohl gelitten war. Unerbittlich und dauerhaft wie sein Leiden, würde sie ihm nun für lange Zeit schwarz auf weiß gegenüberstehen“.

«Даже распятый Христос, который умирая, склонил свою бледную, окровавленную голову вправо, казалось, пытался из последних сил рассмотреть надпись на табличке: видно было, что она касалась и его, который доселе воспринимался людьми как свой, пострадавший за их грехи. Эта надпись, сделанная черным по белому, теперь долго будет стоять у него перед глазами, и мучить его как когда-то мучили палачи».

Интересна реакция рабочих, которые установили этот столбик с табличкой:

„Als die Männer den Kreuzigungsort verließen und ihr Handwerkzeug wieder zusammenpackten, blickten alle drei noch einmal befriedigt zu dem Schild mit der Inschrift auf.“ Они с удовлетворением посмотрели на табличку, на которой черным по белому было написано: *In diesem Kurort sind Juden unerwünscht*.

На этом предложении рассказ Ланггессер заканчивается совершенно неожиданно. Кстати, одним из стилистических приемов, усиливающих воздействие на читателя, является тот факт, что читатель до последнего предложения не знает, что за знак рабочие устанавливают.

Второй рассказ принадлежит Вольфгангу Борхерту и называется *An diesem Dienstag*.

В. Борхерт известен как радикальный пацифист, и это объяснимо. Критики считают его ярким представителем преданного поколения (*die verratene Generation*). С первых дней войны с Советским Союзом В. Борхерт находится на восточном фронте. В 1942 году его, тяжело раненного и заболевшего болезнью Боткина и дифтерией, за пацифистские высказывания в письмах сажают в военную тюрьму в Нюрнберге. Затем его приговаривают к смертной казни, но дают возможность искупить свою вину снова на Восточном фронте. Через год пребывания на фронте смертельно больного Борхерта отправляют домой в Гамбург. Его жизнь оборвалась в 1947 году.

В рассказе *An diesem Dienstag* (В этот вторник) писатель представляет события военного времени с трех точек зрения. В тылу в Германии девочка Улла учится писать имена существительные с заглавной буквы. Девочка делает ошибку в слове *Krieg*: пишет в этом слове **ch** вместо **g**, и учительница заставляет написать предложение *Im Krieg sind alle Väter Soldat* (На войне все отцы солдаты) дома десять раз, и она пишет это предложение десять раз и каждый раз слово *Krieg* (война) с буквой **g**, которая ассоциируется у девочки с могилой *Grube*.

Вторая точка зрения – точка зрения солдата, лейтенанта, находящегося на фронте. Это грязь, раны, вши и т. п. Одна тысяча четыреста кроватей с ранеными и больными в госпитале под Смоленском. Тифозные больные,



которых нужно постричь наголо: *Ob General, ob Grenadier: Die Haare bleiben hier* (Хоть генерал, хоть рядовой, а волос с головы долой).

И еще одна перспектива видения реальности представлена в этом коротком рассказе. Это точка зрения медсестры Элизабет: Без веры в Бога здесь не выдержишь, пишет она в письме родителям (*Ohne Gott hält man das gar nicht durch*). Врач представлен ссутулившимся настолько, что казалось, ему приходится нести на своих плечах всю Россию (*Er ging so krumm als trüge er ganz Russland durch den Saal*).

Послевоенное время представлено в рассказе Генриха Бёлля *So ein Rummel* (Такой шум). Повествование ведется от первого лица. На момент текста (Момент текста для письменной речи – то же, что момент речи для устной речи.) [5, с. 87] указывают только косвенные темпоральные идентификаторы, прежде всего это названия игр, в которые играют дети

Чтобы дети не мешали беседе взрослых, мать подсказывает им, в какие игры можно поиграть. Речь идет о бункере (бомбоубежище), о полном разрушении города, о том, что нужно срочно покинуть горящий город, и, наконец, дети играют в беженцев:

*Wieder erschien der Kopf des Jungen über der Ballustrade.*

„Nun?“ fragte er kurz.

„Spiel jetzt Flüchtling“ sagte die Frau ruhig, „ihr müsst jetzt abhauen aus der brennenden Stadt, verstehst du?“ (H. Böll. *So ein Rummel*).

Так, в канве рассказа присутствует косвенное упоминание войны, ее последствий и того, как они отражаются в памяти детей, переживших последние недели войны. Во всех рассмотренных рассказах большое значение имеют элементы кинематографии. Это манифестируется в наличии нескольких эпизодов в каждом рассказе.

Таким образом, в коротких рассказах трех немецких писателей представлены основные маркеры времени, которые позволяют читателю благодаря контексту без усилий соотнести события с реальным временем.

#### **Список использованной литературы**

1. *Hans-Christoph Graf von Noyhaus* (Hrsg.): *Theorie der Kurzgeschichte* (Arbeitstexte für den Unterricht). Stuttgart: Reclam 1980.
2. *Klaus Doderer*: *Die Kurzgeschichte in Deutschland*, in Hans Christoph Graf von Noyhaus a.a. O. S. 441.
3. *Минов А. Я.* Функционально-семантическая категория темпоральности и ее текстообразующие потенции: на материале немецких научных текстов: дисс. ... к. филол. н. М., 1985. 174 с.
4. *Мартьянова И. А.* Кинематографичность литературного текста (на материале современной русской прозы)// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 136 – 141.
5. *Минов А. Я.* там же. С. 87.
6. *Elisabeth Langgässer*: *Ausgewählte Erzählungen*. Düsseldorf: Claassen 1979, S.190 –193.
7. *Borchert, W.* *An diesem Dienstag*// *Das Gesamtwerk*. Hamburg: Rowohlt 1959. S 191 – 194.
8. *Böll, H.* *So ein Rummel*// 1947 bis 1951: Middelhauve. S. 358 – 361.

**А. С. Миронов, С. Е. Тупикова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОСВЕННОЙ ОЦЕНКИ В АВТОСПОРТИВНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению новостных медиатекстов об автоспортивных дисциплинах на предмет наличия различных способов передачи косвенной оценки обсуждаемых в них событий. Актуальность настоящей работы обосновывается возросшим интересом к данному виду спорта и возросшей потребности участников данной области медиадискурса обсуждать и оценивать многочисленные противоречивые события. Одной из актуальных задач лингвистики последнего десятилетия является поиск методов исследования институциональных дискурсов, к которым относится и автоспортивный дискурс, которые дадут возможность рассмотреть не только конкретные сообщения, но и подробно изучить структуру дискурсов, а также сделают возможным проведение детального изучения социальных, ментальных, культурных особенностей спортивного общения. Идентификация и интерпретация косвенной оценки автоспортивного дискурса является одной из наиболее сложных задач. В ходе исследования было определено, что наиболее часто используемыми средствами передачи косвенной оценки в автоспортивном англоязычном медиадискурсе являются эмоционально и стилистически окрашенная лексика и разнообразные стилистические приёмы.

**Ключевые слова:** *косвенная оценка, идентификация, интерпретация, спортивный медиадискурс, дискурс, автоспорт, Формула-1.*

## **IDENTIFICATION AND INTERPRETATION OF INDIRECT ASSESSMENT IN AUTO SPORTS MEDIA DISCOURSE**

**Abstract.** This article focuses on the study of news media texts devoted to motorsport disciplines in order to find out the different ways in which they convey an indirect evaluation of the events discussed in them. The relevance of this work is justified by the increased interest in this sport and the increased need for participants in this area of media discourse to discuss and evaluate numerous controversial events. One of the urgent tasks of linguistics in the last decade is to find methods of studying institutional discourses, which include motorsports discourse, that would make it possible to consider not only specific messages, but also to study in detail the structure of discourses and make it possible to conduct a detailed study of social, mental and cultural features of sports communication. Identifying and interpreting indirect evaluation of auto sport discourse is one of the most challenging tasks. In the course of the study, it has been determined that emotionally and stylistically coloured vocabulary and a variety of stylistic devices are the most commonly used means of conveying indirect evaluation in English-language motorsport media discourse.

**Keywords:** *indirect evaluation, assessment, identification, interpretation, sports media discourse, discourse, autosport, Formula-1.*

Спорт всегда вызывал особый интерес среди всех видов деятельности человека, во многом потому, что в нём проявляется как биологическая, так и социальная сущность человека. Первая проявляется в том, что, согласно основному принципу спортивных состязаний, побеждают всегда

сильнейшие, наиболее физически развитые спортсмены, показавшие наилучшие результаты при выполнении зачётных нормативов. Вторая проявляется в общественной сущности всех спортивных состязаний, ставшей особенно заметной в современном мире. Любые соревнования привлекают большое количество спортсменов, зрителей, журналистов со всего мира. Подобная двойственность является одним из главных факторов, определяющих специфику любого спортивного медиадискурса.

Обсуждение автоспортивных состязаний также имеет ряд собственных характерных особенностей, которые неизбежно влияют и на выбор участниками дискурса языковых средств. Сезоны большинства автоспортивных состязаний проходят на трассах многих стран на всех континентах, в связи с чем все причастные к ним люди получают возможность оценить изменения, происходящие в том или ином государстве из года в год.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы с помощью анализа статей печатных и Интернет-изданий, отрывков телеэфиров спортивных мероприятий, официальных заявлений участников организаций выделить наиболее часто применяемые способы передачи косвенной оценки в англоязычном автоспортивном медиадискурсе. Актуальность настоящей научно-исследовательской работы обосновывается необходимостью исследования изменений, произошедших в языковой картине автоспортивного дискурса. В наибольшей степени происходящие перемены объясняются глобальной сменной ценностной парадигмы в сфере спорта в целом и нестабильной обстановкой во всём мире. Несмотря на то, что цели и задачи журналистов, репортёров, телеведущих и прочих участников медиадискурса остаются неизменными, меняются методы и способы их достижения. Прежде всего, это проявляется в более осторожном использовании языка в медиадискурсе, и возросшее использование косвенной оценки в нем является наиболее наглядным примером и доказательством этого. В работе использовались такие методы исследования, как анализ теоретических источников, научное наблюдение, метод сплошной выборки, описательный метод, сравнительный метод, критический дискурс-анализ.

Прежде чем перейти к описанию косвенной оценки в автоспортивном дискурсе, обратимся к самому понятию дискурс. В данной работе дискурс рассматривается с точки зрения, предложенной С.Е. Тупиковой, которая определила это явление как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте» [1, с. 150].

Классификации и типологии дискурсов разрабатывали и до сих пор уточняют многие лингвисты и филологи. Одним из наиболее релевантных для данной работы разграничений видов дискурса является предложенное В.И. Карасиком разделение в русле социально-прагматического подхода. Учёный в качестве ключевого признака для данного разграничения выбрал

различные социальные статусы человеческой личности. Согласно такому подходу, В.И. Карасик выделил личностно-ориентированный и статусно-ориентированный виды дискурса. «Личностно-ориентированный дискурс представлен двумя основными типами — бытовым и бытийным. Статусно-ориентированный дискурс представлен двумя основными разновидностями — ситуативно-ролевой и институциональной (которая сводится к образцам вербального поведения, сложившимся в обществе применительно к закрепленным сферам общения)» [2, с. 28]. В случае статусно-ориентированного общения коммуниканты реализуют себя в ограниченном наборе ролевых характеристик, выступая в качестве представителей определенных групп людей (начальник, спортсмен, судья, врач, пациент, учитель, коллега и т. д.). Так, по мнению В.И. Карасика, спортивный дискурс является одним из примеров институционального дискурса.

Исследование медиадискурса, также известного как дискурс СМИ, стало основой научной деятельности Т.Г. Добросклонской. Так, она охарактеризовала его как «наиболее широкий вид дискурса поскольку он направлен на широкую аудиторию» [3, с. 35]. В свою очередь, спортивный дискурс был наиболее полно охарактеризован К.В. Снятковым: «Спортивный дискурс – это «речь (в устной или письменной форме), которая транслирует смыслы, определяющие спортивную деятельность (дискурс как процесс), и совокупность произведенных текстов, в которых репрезентированы эти смыслы (дискурс как результат), то есть совокупность речевых произведений, зафиксированных письмом или памятью» [4, с. 189].

Деятельность в рамках какого-либо дискурса неразрывно связана с составлением взглядов и высказыванием оценок о всех происходящих событиях, связанных со сферой дискурсивных интересов. Автоспортивный медиадискурс не является исключением. Интерес именно к косвенным оценкам в современных дискурсивных исследованиях связан с очевидной возросшей тенденцией использовать именно их в медиатекстах любых авторов вне зависимости от их статуса в сфере спорта. Данная тенденция в основном объясняется изменчивой обстановкой в мире. Система ценностей и взглядов может меняться быстро и на разных уровнях, а поскольку спортсмены и представители спортивных организаций постоянно находятся в центре внимания СМИ, то высказывание тех или иных взглядов в прошлом или настоящем могут вызвать у них проблемы в будущем. Кроме того, в современном состоянии дискурса возросла значимость воздействующей функции масс-медиа, и здесь косвенные оценки также эффективны при высказывании мнений, особенно в сравнении с прямыми оценками. Эффективность косвенных оценок объясняется тем, что при их использовании воздействие и манипуляция становится скрытой от массовой аудитории, и это позволяет успешно выполнить воздействующую функцию. Прямые же приёмы, наоборот, являются отталкивающими, и вызывают негативную реакцию у членов аудитории, что не позволяет выполнять функции дискурса.

Результаты научно-исследовательской работы показали, что наиболее

часто встречающимся методом изъясления косвенной оценки в современном англоязычном автоспортивном медиадискурсе является использование стилистически или эмоционально окрашенной лексики. В случае репрезентации косвенных оценок, смысл использования тех или иных слов в той или иной степени, и порой их истинное значение, становится ясно только в контексте.

Например, в автоспорте присутствует название отдельной категории пилотов – «*pay drivers*» (в русском дискурсе используется несколько изменённое заимствование «*рента-драйвер*», в просторечии часто сокращаемого до «*рентач*»), или «*paid drivers*». Также часто используется синоним «*gentleman driver*». Одно из определений данного понятия гласит следующее: «... *an individual who competes at the highest levels alongside the professionals and is there... because of the funding he or she can bring to a team*» [5]. Эти гонщики имеют выгодные спонсорские контракты, и за их места в командах платят именно компании-спонсоры, в результате чего материальную выгоду получают все участвующие стороны. В просторечии говорят, что данные спортсмены «покупают» место в команде, косвенно говоря о коррупции. Примером передачи негативной косвенной оценки через данный термин является отрывок из статьи Тома Джеффриса, посвящённый пилотам, попадающим под данную категорию и в частности С. Перезу: «*Despite his “pay driver” status hanging over him he has made the podium...*» [6]. Помимо самого термина, в данной цитате ключевыми словами также являются «*Despite*», фразеологизм «*to hang over «somebody»*» и речевой оборот «*to make the podium*». Автор подразумевает, что сам статус рента-драйвера вредит карьере гонщика в целом и его имиджу в частности, поскольку из-за него участники гонок и соревнований не ожидают от него успехов. Однако С. Перез смог добиться места на подиуме (с первого по третье), что за всю карьеру удаётся сделать малому количеству гонщиков. Такие достижения являются особенно редкими для рента-драйверов, и автор отмечает, что такого успеха С. Перез добился несмотря на свой статус, вопреки него. Таким образом, называя какого-либо пилота «*pay driver*», участники дискурса присваивают этому человеку косвенную негативную оценку, низко оценивают его навыки и не имеют от его выступлений высоких ожиданий.

Подсчёт используемых для репрезентации косвенной оценки языковых средств показал, что процент употребления окрашенной лексики составляет примерно 39.5%, что примерно в 2,5 раза больше процента обнаруженных примеров использования других средств: эпитетов, метафор, антитез, и др. Использование именно окрашенной лексики с определённой тональностью, под которой вслед за С.Е. Тупиковой понимаем «основную категорию выражения эмоций, возникающую в процессе взаимодействия коммуникантов как языковых личностей и определяющую их установки и выбор всех средств общения» [7, с. 250], связано с их более простой, по сравнению с другими средствами, формой. Лексические единицы имеют определённые прямые значения, однако в контексте им могут присваиваться другие коннотация, окказиональные значения, и посредством этого они

могут передавать косвенную оценку, не вступая в связь с другими текстовыми единицами, в то время как, например, метафоры состоят из нескольких элементов, в связи с чем восприятие в них косвенной оценки может быть затруднено.

Вышеописанное употребление лексических единиц с заложенной автором коннотацией является одним из наиболее часто используемых средств репрезентации косвенной оценки. В качестве примера приведем цитату телеэксперта Sky Sports Д. Хилла о противоречивом финале сезона Формулы 1 2021 года:

*«We could just broadcast random entertainment, but we don't want to be doing that... The entertainment value was given precedent over what would be right and fair [in 2021], and it was happening consistently throughout the year»* [8].

В вышеприведенном примере слово «*entertainment*» (развлечение) является ключевым. Словарь Merriam-Webster приводит следующие толкования данного слова: «*amusement or diversion ... something diverting or engaging...*» (увеселение или времяпровождения... что-то занимательное и привлекательное...). [9] Как можно заметить, в прямом значении данная лексическая единица имеет положительную коннотацию, либо же является объективным термином, описывающим один из видов человеческой деятельности. Однако в высказывании Д. Хилла словосочетания с этим словом содержат косвенную негативную оценку: британский телеэксперт считает, что в данном случае развлекательный аспект является вредным и даже чужеродным для спорта, особенно для такого травмоопасного и угрожающего жизни спорта, как автогонки, и что конкретно «Формула-1» пострадала от произошедшего. Таким образом, слово, изначально имеющее позитивную коннотацию, может передавать косвенную негативную оценку.

Другим примером, иллюстрирующим подобное использование лексических единиц со скрытым значениям, служат слова руководителя одной из команд М. Крака о действиях пилотов команды-соперника: «*Some of the manoeuvres were a bit borderline, I think, but we were anticipating that this could happen. So upfront, we knew to be conservative when we passed them»* [10].

Словосочетание «*a bit borderline*» (несколько на грани (нарушения правил)) косвенно негативно оценивает оборонительные действия пилота противоборствующей команды на трассе. Здесь данное словосочетание используется не только для скрытой критики одного из пилотов, но и завуалированного обращения к органам, управляющим и контролирующим соревнования, с целью пересмотреть действия пилота и применить штрафные санкции к нему и его команде, что должно помочь коллективу М. Крака. Слово «*conservative*» (консервативный) имеет также скрытую негативную коннотацию и подразумевает, что пилотам его команды нужно было быть осторожными, поскольку пилоты команды противника могли вызвать столкновение, чтобы защитить своё более выгодное положение в гонке.

Чаще всего косвенные оценки и различные имплицитно и эксплицитно выраженные мнения используются между непосредственными участниками

автоспортивных соревнований в адрес других пилотов. Помимо лексических единиц, в подобных случаях косвенные оценки также высказываются посредством метафорических фразеологизмов. Примером является следующий отрывок одного из интервью гонщика М. Ферстаппена, где он сравнивает себя с другим гонщиком:

*«You start each year with a fresh mindset, but after a couple of races you realize that again you're not making it (being able to compete with your teammate) and then you accept your role. You keep driving, you end up on the podium, sometimes you win a race, maybe you start on pole. But you just have to accept that the guy next door is better than you. That's how Bottas accepted it. Some people can't accept it, then everything starts to go wrong. You can't live in a fairy tale»* [11].

В приведенном примере пилот использует метафорический фразеологизм *«the guy next door is better than you»* (*парень по соседству лучше тебя*), очевидна косвенная оценка М. Ферстаппеном своих навыков в сравнении с другим пилотом: он и есть тот самый *«парень по соседству»*, и он считает себя более талантливым спортсменом. Присутствует и косвенная оценка успехов его соперника, когда М. Ферстаппен обсуждает теоретические результаты такого пилота, который выступает на вторых ролях, перечислены *«podium»*, *«win a race»*, и *«start on pole»* - *«подиум»*, *«победить в гонке»*, *«стартовать с поула»* (первая позиция на стартовой решётке). В данном случае приведена косвенная оценка малых успехов в одном отдельно взятом сезоне, которые, по мнению М. Ферстаппена, не будут иметь никакого значения в таком малом размере, поскольку так не выиграть чемпионат. Таким образом, употребление метафорических фразеологизмов и лексических единиц с косвенной коннотацией позволяет спортсменам провести скрытое сравнение своих способностей и результатов с чужими.

Подобные скрытые сравнения редки в выдержках из интервью непосредственно спортсменов. Подсчёт и использование такой статистики в качестве примеров являются более характерным приёмом для спортивных журналистов, используемым для привлечения внимания к конкретным спортсменам и командам. С этой целью также используются лексические единицы со скрытыми коннотациями. Часто эти косвенные значения становятся понятны только в контексте, данном в том или ином тексте или его части. Помочь увидеть косвенную оценку в некоторых случаях помогают примеры употребления прямой оценки. Следующий пример иллюстрирует взаимодействие косвенных оценок с другими оценочными элементами:

*«Piastrì showed why McLaren took the chance on the rising star on his first official day as a Formula 1 driver as he upstaged Norris. The 21-year-old was impressive in his time on circuit during the official post-season testing event in Abu Dhabi and bested his teammate — something Daniel Ricciardo was unable to do in 2022 — by more than 0.5 seconds»* [12].

В замечании *«something Daniel Ricciardo was unable to do»* ключевым словом является *«unable»* (*неспособный*), которое используется для

косвенной оценки результатов и способностей двух пилотов: новичок О. Пиастри уже показывает лучшие результаты, чем опытный Д. Риккьярдо. Данный отрывок содержит и несколько языковых единиц с позитивной коннотацией (*impressive - впечатляющий, rising star – восходящая звезда*). Приведенные единицы являются примерами репрезентации прямой оценки. Таким образом, данная статья служит примером совместного использования прямых и косвенных оценок, благодаря чему значение вторых раскрывается посредством их взаимодействия с первыми.

Следующий пример также иллюстрирует изъявление косвенной оценки через связь с теми языковыми единицами, которые имеют прямую оценочную коннотацию: «*I think there's great potential if you give Mick Schumacher more support, which Guenther Steiner unfortunately didn't... I'm sure other team bosses know how to handle it better.*» [13].

В выше приведенном примере используется слово «*unfortunately*» (к сожалению), которое передает прямую негативную оценку. В первом предложении автор высказывания прямо критикует Г. Штайнера за то, что он не оказал поддержку пилоту М. Шумахеру. Однако в его словах содержится и скрытая оценка Г. Штайнера как руководителя в целом, которая становится явной во втором предложении, когда автор выражает уверенность в том, что руководители других команд лучше знают, как справляться с подобными ситуациями за счет использования сравнительной степени *better*. Связь с предыдущим предложением и описанной в ней ситуацией передаётся через местоимение «*it*» (*это*). Таким образом, косвенные оценки можно выявить как через анализ связи между самими предложениями, так и при вычленении в них отдельных элементов, содержащих ту или иную оценочную коннотацию.

Косвенная оценка может выражаться через местоимения, примером чего служит следующее высказывание гонщика С. Феттеля: «*We were going backwards. I was really trying, I gave it all I could*» [13]. Здесь косвенная оценка выражается через противопоставление при использовании местоимений. Под «*we*» пилот имеет в виду других членов команды, не управляющих гоночным автомобилем (механики, стратеги, руководитель, и т.д.). Именно на них он возлагает ответственность за плохое выступление, и при этом отдаляет себя от провала в гонке и защищается от критики, с этой целью используется фразеологизм «*to go backwards*» (*двигаться в обратном направлении, в данном случае – отдалять себя от успеха*). Это позволяет говорить о том, что местоимение 1 лица множественного числа «*we*», прямым значением которого является «*я вместе с группой других лиц*», здесь имеет скрытое значение и используется для обозначения третьих лиц, при этом пилот не включает себя в данную группу. В следующем предложении находим этому подтверждение, поскольку С. Феттель использует местоимение «*I*». Иными словами, в первом предложении местоимению «*we*» С. Феттель присваивает значение «*they*» и обозначает определённую группу членов команды, но не себя самого, и использует фразеологизм с прямой негативной коннотацией, чтобы высказать критику. Во втором же предложении гонщик использует



«I», тем самым позитивно характеризуя себя и проводя сравнение своего выступления с работой остальной команды. Таким образом, косвенная оценка актуализируется в высказываниях участников коммуникации и отражает специфические черты профессионального сознания.

В результате исследования можно сделать вывод о том, что косвенная оценка в современном автоспортивном медиадискурсе реализуется через использование окрашенной лексики с особой коннотацией, метафор, фразеологизмов и местоимений. Также необходимо отметить, что скрытые значения становятся явными при анализе связей между предложениями, а также при анализе взаимодействия между языковыми единицами, имеющими косвенную коннотацию, и единицами с прямой коннотацией. Косвенные оценки в автоспортивном медиадискурсе используются преимущественно для сравнения участников соревнований, однако они могут служить и другим целям, как, например, критика органов, руководящих спортивными соревнованиями.

#### *Список использованной литературы*

1. *Тупикова С. Е.* Разграничение понятий "высказывание", "дискурс", "речевой жанр", "тональность" в современной лингвистике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3 (95). С. 148-154.
2. *Карасик В. И.* Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Сборник научных трудов. Саратов: Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов), 2000. С. 25-33
3. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Наука, 2008. 264 с.
4. *Снятков К. В.* Телевизионный спортивный дискурс: аспекты коммуникативно-прагматического анализа Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 37. Т. 14. С. 189–193.
5. What is A Gentleman Driver? // CSF Motorsport Finance. 30.03.2021 Available at: <https://www.financemotorsport.com/news/2021/03/what-is-a-gentleman-driver/#> (accessed 20.01.2023).
6. *Jeffries, T.* Formula 1's Pay Drivers – Are They Really That Bad? // The Checkered Flag. – 29.01.2018 - Available at: <https://www.thecheckeredflag.co.uk/2018/01/formula-1s-pay-drivers-really-bad/> (accessed 20.01.2023).
7. *Тупикова С. Е.* Понятие коммуникативной тональности (модальность и тональность) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1 (81). С. 247-251.
8. *Gordon C.* Damon Hill presents damning theory behind Max Verstappen's 'diminished' F1 world title // Express. 15.03.2022. Available at: <https://www.express.co.uk/sport/f1-autosport/1580346/f1-news-damon-hill-max-verstappen-world-title-lewis-hamilton> (accessed 20.01.2023).
9. Entertainment Definition & Meaning // Merriam-Webster. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/entertainment> (accessed 22.01.2023).
10. *Foster M.* Aston Martin not impressed with Alfa Romeo's 'borderline' moves in Abu Dhabi // planetf1. 22.11.2022. Available at: <https://www.planetf1.com/news/aston-martin-not-impressed-alfa-romeos-borderline-moves-abu-dhabi/> (accessed 24.01.2023).
11. *Mancilla S.* Max Verstappen throws a hint at Checo Pérez // as. 16.12.2022.

Available at: <https://en.as.com/racing/max-verstappen-throws-a-hint-at-checo-perez-n/> (accessed 22.01.2023).

12. Daniel Ricciardo's reasons for returning to Red Bull in 2023 // news.com.au. 29.11.2022. Available at: <https://www.news.com.au/sport/motorsport/formula-one/daniel-ricciardos-reasons-for-returning-to-red-bull-in-2023/news-story/c6e1552b4597693280dade130e986354> (accessed 24.01.2023).

13. *Foster M.* 'Aston Martin's annoying strategy cost Sebastian Vettel best of the rest' // planetf1. 21.11.2022. Available at: <https://www.planetf1.com/news/aston-martin-strategy-cost-sebastian-vettel-abu-dhabi/> (accessed 26.01.2023).

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ  
В РЕЧИ УИЛЬЯМА СЭФАЙРА  
«НА СЛУЧАЙ КАТАСТРОФЫ НА ЛУНЕ»  
(IN EVENT OF MOON DISASTER)**

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению репрезентации основных метафорических концептов в речи «На случай катастрофы на Луне» (In Event of Moon Disaster, 1969), составленной У. Сэфайром для президента Р. Никсона. Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью совершенствования приёмов написания текстов, применяемых в области PR и массовых коммуникаций, что требует взвешенного, обдуманного выбора лексических единиц, репрезентирующих базовые метафорические концепты. В исследовании применяются следующие методы: лексико-статистический (ограниченно), контекстуальный анализ, структурный и семантический анализ лексических и фразеологических единиц. По сравнению с количественными методами, предпочтение отдаётся качественной оценке роли метафор в рассматриваемом текстовом материале. Метафорические номинации, обнаруженные в исследуемом тексте, классифицируются по принадлежности к основным подсистемам метафорической картины мира (пространственной, натуралистической, артефактной и социальной). Рассматривается социокультурный и исторический контекст, влияющий на употребление и функционирование метафор. К основным результатам настоящей работы относятся установление связи между уникальными историческими обстоятельствами создания исследуемого текста и особенностями отбора и функционирования метафорических номинаций, репрезентирующих наивную картину мира в данном риторическом произведении. Кроме того, на репрезентацию метафорических концептов накладываются отпечаток масштаб и разнообразный состав целевой аудитории, а также всеобщий характер ценностей, выражаемых автором в тексте речи. Прослеживаются определённые параллели между историческими условиями создания анализируемой речи и современной ситуацией политического противостояния, а также запуском новой американской программы исследования Луны Artemis, что позволяет расширить рамки дальнейших исследований на современные американские политические тексты, связанные с космическими исследованиями и освоением космоса.

**Ключевые слова:** *метафорические концепты, политическая коммуникация, связи с общественностью, прагматика, средства массовой информации, риторика*

**REPRESENTATION OF METAPHORICAL CONCEPTS IN WILLIAM  
SAFIRE'S "IN EVENT OF MOON DISASTER" SPEECH**

**Abstract.** The article is dedicated to studies of basic metaphorical concepts represented in the "In Event of Moon Disaster" speech (1969) prepared by W. Safire for President R. Nixon. The research in question is important because of pressing necessity to perfect text writing techniques in PR and mass communication practice. This requires a great deal of care and thought to be put into the choice of lexical units representing basic metaphorical concepts. The paper implements several research methods: lexical statistics (limited by the research object), contextual analysis, structural and semantic analysis of lexical and phraseological units. Qualitative evaluation of

metaphors and their role in the text material is preferred to quantitative research methods. Metaphorical nomination examples found in the text under scrutiny are classified as belonging to basic subsystems of the metaphorical world image (spatial, nature-related, artifact-related and social). Social and cultural context influencing the use and function of metaphors is being examined. Main results of the research undertaken consist in linking unique historic circumstances under which the text in question was created and certain specific traits found in the choice and functions of metaphors representing “naive” worldview within this particular rhetorical piece. What’s more, representation of metaphorical concepts is influenced by the large scale and diversity of the target audience as well as universal qualities of the values expressed by the author in the text of the speech. In addition to the facts mentioned above, some parallels can be drawn between historic conditions of the period when the speech was created and modern political standoff situation. A recently launched “Artemis” US moon exploration program also makes it possible to extend the scope of future research to modern American political texts dealing with space exploration.

**Keywords:** *metaphorical concepts, political communication, pragmatics, mass media, rhetoric.*

Уильям Сэфайр (урожд. Сафир) [1] являлся спичрайтером президента США Ричарда Никсона и отвечал за написание многочисленных и тематически разнообразных текстов, в том числе и не использованных на практике. В текстах президентских речей ему удалось воплотить свой значительный опыт в области журналистики и связей с общественностью. Это было особенно ценно для американской администрации на пике противостояния с Советским Союзом, когда «цена ошибки» в ходе любого публичного выступления президента была особенно высока с точки зрения сохранения престижа страны.

Датированная 18 июля 1969 года, речь «На случай катастрофы на Луне» (In Event of Moon Disaster), также известная как «[Служебная] записка Сэфайра» (Safire Memo) [2], относится к уникальным историческим материалам периода «лунной гонки» между СССР и США. С точки зрения тематики, указанная речь, составленная на случай провала лунной миссии американского космического корабля «Аполлон-11» и гибели астронавтов во время высадки на лунную поверхность, балансирует на грани «альтернативной истории».

Как сообщает американский писатель и журналист Джеймс Манн, текст записки был обнаружен им в архивах администрации Р. Никсона в конце 90-х годов в ходе сбора материала для написания книги об американо-китайских отношениях [3].

Независимо от нашей оценки конспирологических построений, связанных с «лунным заговором», непреложным историческим фактом является то, что данная речь не была доведена до общественности в связи с успешным завершением лунной миссии.

Влияние «Записки Сэфайра» прослеживается в поздних литературных произведениях, в частности, в романе-«семейной саге» американского писателя Джеймса Э. Миченера «Космос» (Space, 1982), где также описывается ситуация «лунной катастрофы» (заметим, что Миченер являлся членом Консультативного совета НАСА с 1979 по 1983 год) [4].

К современным попыткам художественно-кинематографического

переосмысления данного текста относится видеоролик-имитация (deepfake) несостоявшегося выступления Р. Никсона, созданный при помощи современных компьютерных технологий специалистами Массачусетского технологического института [5].

Приведённые примеры позволяют говорить о популярности данного текста в современной массовой культуре. Тем не менее, до настоящего времени «Записка Сэфайра» не получила должного освещения в лингвистических исследованиях.

«Записка» привлекает внимание отдельных исследователей с точки зрения риторической организации текста. В частности, Chris Rizcalli считает, что целевой установкой данной речи является продвижение идей американского патриотизма на пике «холодной войны» [6], с чем невозможно в полной мере согласиться по следующим причинам:

- в тексте речи отсутствуют эксплицитные лексические маркеры, ассоциирующиеся с американской патриотической риторикой (например, лексемы **patriotism, America, homeland**). Примечательно, что Америка обозначена предельно нейтральным выражением **their nation: they will be mourned by their nation** и упоминается лишь один раз;

- прямые отсылки к противостоянию США и СССР также не обнаружены в тексте. Кроме того, как будет продемонстрировано далее, исследованный мини-корпус метафорических номинаций также не содержит репрезентаций социального метафорического концепта ВОЙНА и прочих концептов, связанных с борьбой и противостоянием враждующих сторон.

Можно предположить, что патриотическая мотивация проявлена в подтексте исследуемой речи, но задача обнаружения подобных риторических компонентов, безусловно, выходит за рамки настоящей статьи.

К сожалению, не обнаружено исследовательских работ, анализирующих текст «Записки» с точки зрения когнитивной лингвистики.

Исследуемый текстовый материал представляет собой 1,5 страницы машинописного текста (301 словоупотребление). Краткость рассматриваемого текста обусловила предпочтение в данной работе качественных методов анализа репрезентации метафорических концептов ввиду явной немногочисленности обнаруженных примеров их реализации (всего 30 метафорических номинаций).

Мини-корпус метафор данного текста сформирован методом сплошной выборки, причём в соответствии с подходом, характерным для когнитивной лингвистики, отсутствие образного семантического компонента не являлось основанием для исключения метафорических номинаций из рассмотрения.

Возражения, связанные с малым объёмом непосредственного объекта исследования, смягчаются тем, что лаконичность данной речи придаёт особую значимость каждому случаю репрезентации метафорических концептов, приковывая внимание коллективного адресата к любому слову, реализующему их в тексте.

Исследуемый текст состоит из двух неравных логических частей: собственно речи и указаний по организации и освещению в СМИ

президентского выступления и сопутствующей поминальной церемонии, что обусловило различную стилистическую окраску перечисленных фрагментов текста (приближенную к языку художественной литературы для первой части и сухую, деловую – для второй), а также выбор соответствующих стилю метафорических номинаций.

Использование ритуальных формул, связанное с жанровой спецификой некролога, в исследуемом тексте строго ограничено, причём обнаружена только одна метафорическая формула: ...*to rest in peace*. Данное отступление от обычной практики объясняется стремлением автора сохранить свежесть и непосредственность восприятия речи аудиторией, что обусловлено исключительным характером исторических условий создания текста.

Заметим, что из структуры метафорической картины мира, репрезентированной в исследуемом тексте, сознательно устранена концептуальная дихотомия СВОЙ – ЧУЖОЙ, что определяется двумя факторами.

Во-первых, этому способствует жанровая специфика «Записки Сэфайра». С формальной точки зрения, «Записка» представляет собой некролог, предназначенный для максимально широкой аудитории. С содержательной точки зрения, она является философской декларацией основной миссии человечества, которая не предполагает жёсткого противопоставления людей с точки зрения государственной принадлежности.

Во-вторых, в качестве коллективного адресата данного послания выступает международная аудитория, поэтому акцентирование противопоставления, например, «коммунистического» и «капиталистического» мира в данном случае могло бы привести к труднопредсказуемым и нежелательным политическим последствиям.

Переходя к непосредственному рассмотрению метафорических номинаций и репрезентируемых ими концептов, представляется рациональным распределить их в соответствии с основными сферами метафорической картины мира.

Очевидно, что пространственная метафора является ключевой для текстов космической тематики. В тексте отражено несколько способов когнитивного «освоения» космического пространства, делающих это крайне масштабное и сложное явление более доступным для понимания обычного человека-адресата речи.

Сложность наглядного представления безграничного по стандартным человеческим меркам космического пространства приводит к репрезентации в тексте метафорического концепта КОСМОС – ЭТО БЕЗДНА: ...*commending their souls to “the deepest of the deep”*. Упомянутая особенность подтолкнула У. Сэфайра рекомендовать ритуал погребения, принятый в морской практике (впрочем, представление космического полёта в категориях мореплавания к моменту написания речи уже было вполне устоявшимся, ср. этимологию английского слова *astronaut* и русского *космонавт* < греч. *nautes*, «моряк») [7].

Ассоциация движения вниз с гибелью отражена в единственном

примере, основанном на использовании фразового глагола: *These two men are laying down their lives...* Катастрофические последствия случайных, не зависящих от воли человека событий при этом подлежат переоценке и представляются как осознанный акт самопожертвования.

Осмысление пространственных взаимосвязей окружающего мира и человеческого отношения к ним опосредуется привычными «архитектурными» метафорами: *some corner of another world, ...and surely find their way home...*

Концепт ДОМ/МЕСТО ПРОЖИВАНИЯ (НОМЕ) в космическом масштабе подвергается закономерному переосмыслению и связывается с Землёй, что задаёт исходную точку отсчёта в относительно новой для человечества с практической точки зрения системе координат.

Расположение объекта впереди традиционно рассматривается в связи с его значимостью для говорящего: *...they will remain the foremost in our hearts...*

Философский смысл существования человечества и его роли в мире автор также пытается интерпретировать с использованием концепта, тесно связанного с пространством. Концептуальная метафора ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ – ЭТО ПОИСК представлена как высшая ценность в истории человечества: *...in mankind's most noble goal: the search for truth and understanding; Man's search will not be denied* (отметим, что существительные **man** и **mankind** являются характерными приметами исторического периода, предшествовавшего возникновению представлений о политкорректности, реализованных в современном американском политическом дискурсе).

Стандартным для наивной картины мира является представление времени в категориях пространства. При этом определённый момент времени представляется как точка: *...at the point when NASA ends communications with the men...* Происходящие со временем изменения также представлены как перемещение в пространстве, при этом говорящий отображается как статичный объект, а происходящие события – как движущиеся по отношению к нему предметы: *...in the nights to come...*

Метафоры взаимодействия расположенных в пространстве физических объектов применяются для развёрнутого описания социальных отношений: *...they bind more tightly the brotherhood of man.*

Ментальные состояния также характеризуются в категориях механических процессов: метафора *...they stirred the people of the world...* описывает эмоциональное возбуждение как перемешивание.

Роль тесно связанной с пространственными отношениями метафоры зрительного восприятия в тексте определяется концептом ЗРЕНИЕ – ЭТО ВООБРАЖЕНИЕ: *...and saw their heroes in the constellations...*

Биоморфная метафора находит выражение в номинации **heart**, репрезентирующей стандартную для наивной картины мира концептуальную метафору СЕРДЦЕ – ЭТО ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА: *...they will remain the foremost on our hearts.*

Данный пример употребления метафоры подкрепляется

непосредственно следующим за ним утверждением, которое развивает идею эмоциональной сопричастности аудитории происходящим событиям, проецируя её на прогнозируемое автором будущее: *For every human being who looks up at the moon in the nights to come will know that there is some corner of another world that is forever mankind.*

Примечательна устойчивость данного концепта, сохраняющего свою эффективность, несмотря на его полное несоответствие научной картине мира.

Биосоциальные метафоры родства представлены в тексте номинациями близких родственников и родственных отношений: *...by a **Mother** earth..., ...that dared send two of her **sons**..., ...the **brotherhood** of man...* Актуальный в условиях «холодной войны» концепт ПРОТИВОСТОЯНИЕ нейтрализуется в этом случае метафорическим концептом ЧЕЛОВЕЧЕСТВО – ЭТО СЕМЬЯ.

Метафорический концепт УСЫНОВЛЕНИЕ представлен в единственной метафорической номинации: *A clergyman should **adopt** the same procedure...* Его репрезентация реализует идею «принятия» определённого способа действий. Сама метафора в данном случае представляет собой «стёртую» канцелярскую формулу, уместную во второй, «организационной» части текста.

Социокультурный метафорический концепт ОБЪЕКТ С ОСОБЫМ ЗНАЧЕНИЕМ – ЭТО ЛЕГЕНДА репрезентирован прилагательным **epic**: *...but our heroes are **epic** men of flesh and blood.* В результате целевая аудитория проводит параллели с известными им мифами, легендами и литературными текстами, что формирует у неё представление о вселенском масштабе и значении описываемых событий. Автор намеренно избегает ассоциаций с конкретными мифами или произведениями, чтобы сделать текст доступным для самой широкой аудитории.

Метафоры, связанные с исходной областью переноса, описывающей социальные практики и ритуалы, апеллируют к древним традициям жертвоприношений как высших практических проявлений религиозного чувства. В результате, несмотря на краткость текста, в нём дважды представлена номинация **sacrifice**: *...there is hope for mankind in their **sacrifice**..., ...in their **sacrifice** they bind more tightly the brotherhood of man.* Указанная метафора позволяет придать тексту должное возвышенное звучание, а умеренность в её использовании – избежать излишних проявлений пафоса.

Обобщая сказанное, следует отметить, что именно апелляция к базовым, универсальным представлениям человека об окружающем мире позволяет реализовать риторическую функцию воздействия и сформировать желательное для автора представление о всеобщности выраженных в тексте речи идей.

Таким образом, можно утверждать, что проанализированная нами непроизнесённая президентская речь вполне соответствует правилу, сформулированному Оскаром Уайльдом в предисловии к роману «Портрет Дориана Грея»: «...the morality of art consists in the perfect use of an imperfect



medium» («моральная суть искусства состоит в совершенном использовании несовершенных средств») [8]. Традиционное представление о риторике как об искусстве вполне согласуется с данным высказыванием, что особенно важно для морально-ориентированных текстов, связанных с проблемами жизни и смерти.

В соответствии с этой точкой зрения, «стёртые» метафоры, репрезентирующие концепты, входящие в состав наивной картины мира, и являются тем «несовершенным средством», которое помогает создать эстетически совершенное и эффективное риторическое произведение, доступное для понимания предельно широкой и разнообразной аудитории.

Сложившаяся в настоящее время ситуация политического противостояния между Россией и странами Запада даёт основания для последующего сравнения метафоры современных американских политических текстов космической тематики с аналогичными текстами эпохи «холодной войны».

Другим направлением дальнейших исследований может являться сравнение метафор, использованных в англоязычных текстах периода «холодной войны», связанных с освоением космоса, и их советских аналогах. Для «Записки Сэфайра» таким объектом сопоставления может служить официальное сообщение руководства СССР о гибели космонавтов Г.Т. Добровольского, В.Н. Волкова и В.И. Пацаева, опубликованное в начале июля 1971 года [9, с. 1]. Безусловно, сравнительное изучение двух текстов должно осуществляться с учётом того факта, что последний документ является отражением не гипотетической ситуации, а реальных трагических событий в истории отечественной космонавтики.

#### *Список использованной литературы*

1. *William Safire: American journalist* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.britannica.com/biography/William-Safire> [статья об У. Сэфайре на сайте Encyclopedia Britannica] Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022.

2. *Safire, William. William Safire papers. Manuscript/Mixed Material*. Retrieved from the Library of Congress, <[lccn.loc.gov/mm86061986](http://lccn.loc.gov/mm86061986)> [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.archives.gov/files/presidential-libraries/events/centennials/nixon/images/exhibit/rn100-6-1-2.pdf> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022 [текст речи У. Сэфайра In Event of Moon Disaster на сайте Национального управления архивов и документации США].

3. *Mann, J. The speech Richard Nixon would have given 'in event of moon disaster'* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/outlook/2019/07/12/speech-richard-nixon-would-have-given-event-moon-disaster/> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022.

4. *Space (Michener novel)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Space\\_\(Michener\\_novel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Space_(Michener_novel)) Загл. с экрана [статья о романе Дж. Э. Миченера «Космос» в Википедии]. Дата обращения: 19.12.2022.

5. *In Event of Moon Disaster: Creating a discerning public around deepfakes and misinformation through art* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://arts.mit.edu/in-event-of-moon-disaster/> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022 [статья о видеоролике-имитации (deepfake) выступления Р. Никсона и ссылка на видеоролик на сайте

Массачусетского технологического института].

6. *Rizcalli C.* A Rhetorical Analysis of “The Safire Memo” [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://freshwriting.nd.edu/volumes/2021/essays/a-rhetorical-analysis-of-the-safire-memo> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022.

7. Cosmonaut [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.etymonline.com/search?q=cosmonaut> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022 [статья в этимологическом онлайн-словаре Etymonline].

8. *Wilde O.* The Picture of Dorian Gray [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.gutenberg.org/files/174/174-h/174-h.htm#chap00> Загл. с экрана. Дата обращения: 19.12.2022 [текст романа «Портрет Дориана Грея» на сайте Project Gutenberg, на англ. яз].

9. От Центрального Комитета КПСС, Президиума Верховного Совета СССР и Совета Министров СССР // Огонёк, №27 (2296), 3 июля. М.: Правда, 1971 г. 32 с. С. 1.

**М. В. Початкова, Е. А. Коханюк**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ЭПИТЕТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-СМИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые проблемы употребления эпитета как средства лексической выразительности в текстах англоязычных интернет-СМИ. Исследование проведено на материале публикаций качественных британских изданий. Выбор материала исследования объясняется влиянием медиапространства на сознание людей и на формирование общественного мнения, что в большей степени достигается с помощью использования различных средств лексической выразительности. Проведённое исследование позволило выявить и подтвердить функции эпитета как одного из средств лексической выразительности в текстах британских интернет-изданий. Сделаны выводы о многофункциональности данного тропа и оправданности его использования в текстах СМИ. В работе использовались такие методы, как лингвистические сравнение, сопоставление и анализ полученных данных.

**Ключевые слова:** *эпитет, средство лексической выразительности, интернет-СМИ, медиапространство, качественная пресса*

## **EPITHET AS ONE OF THE MEANS OF LEXICAL EXPRESSION IN TEXTS OF THE ENGLISH INTERNET MEDIA**

**Abstract.** The article is devoted to the problems of using an epithet as a special mean of lexical expressiveness in the texts of the English-language Internet media. The study was conducted on the material of publications of British broadsheets. The choice of research material is explained by the influence of the media space on people's consciousness through the use of lexical expressiveness for the purpose of manipulation. The study made it possible to identify the functions of an epithet as a mean of lexical expressiveness in the texts of English-language Internet media, which allows to draw the conclusion about the versatility of this trope and the reasonableness of its use in media texts.

**Keywords:** *epithet, means of lexical expressiveness, Internet media, media space, broadsheets*

В современном мире стремительно развивающиеся средства массовой информации в значительной мере влияют на процесс формирования общественного мнения и позиций людей в отношении событий, происходящих в мире. В силу своей занятости сегодня большинство людей предпочитают получать новости из сети Интернет, в результате чего появляются новые жанры интернет-СМИ. Подобные процессы не могли не отразиться на формировании и распространении слова, а также на особенностях употребления и использования лексических средств выразительности.

Интернет-СМИ конкурируют между собой, борясь за внимание читателей и рейтинги. В связи с этим главной целью любого информационного текста является воздействие на реципиента, в

определённой мере манипулируя его сознанием, в результате чего оценочный аспект является одной из основных составляющих медиадискурса. Для достижения указанной цели журналисты используют средства лексической выразительности, играющие важную роль в репрезентации действительности в медиа пространстве, с помощью которых СМИ подводят читателей к определённым выводам по отношению к представляемым событиям. Принимая во внимание всё вышеперечисленное, отметим, что изучение средств лексической выразительности, используемых в современных интернет-СМИ, представляется актуальной проблемой современной лингвистики.

Современный публицистический дискурс характеризуется повышенной оценочностью и экспрессивностью. Одним из наиболее часто употребляемых эмоционально-оценочных средств является эпитет.

Говоря об определении понятия «эпитет», отметим, что он может быть представлен как троп, который придает дополнительную художественную характеристику предмету в виде скрытого сравнения, и чаще всего выражается прилагательным. Данное средство выразительности имеет ярко окрашенный эмоциональный контекст, поскольку используется на основании личностного восприятия автором характеристик и свойств предмета или явления [1, с. 2]. Следовательно, эпитет несёт субъективный характер, выражающий исключительно индивидуальное отношения автора к описываемому объекту.

Несмотря на достаточно большое количество исследований данного выразительного средства, на сегодняшний день нет общепринятого определения понятия «эпитет».

Согласно представлениям ряда лингвистов, эпитет являет собой слово, определяющее предмет или действие и подчеркивающее в них какое-либо характерное свойство, качество [2, с. 355]. Вместе с тем, эпитет понимается как одно из действенных средств, «усиливающих картинность и эмоциональность речи» [3, с. 140]. С другой стороны, эпитет рассматривается как «поэтическое определение», которое «имеет целью обращение внимания на данный признак или выражает эмоциональное отношение говорящего к предмету» [4, с. 37].

Многие лингвисты считают образность эпитета основным дифференциальным признаком этого тропа, утверждая, что эпитет – это «экспрессивное, стилистически значимое слово или словосочетание» [5, с. 376].

Российские лингвисты характеризуют эпитет как «художественно-образное определение, подчеркивающее наиболее существенный в данном контексте признак предмета или явления» [6, с. 33]. С точки зрения ряда лингвистических подходов, эпитет является «определением, придающим выражению образность и эмоциональность» [7, с. 147].

Для анализа эпитетов, используемых в британском медиадискурсе, были выбраны ведущие печатные издания Великобритании такие как The Guardian, The Daily Telegraph, The Independent.

Рассмотрим примеры употребления эпитетов в статьях, посвященных нашумевшему документальному сериалу «*Harry & Meghan*» вышедшему в 2022 году на стриминговой платформе Netflix. В сериале рассказывается об истории любви герцога и герцогини Сассекских.

Поскольку эпитеты зачастую выражаются прилагательными, авторы используют их для описания образов главных героев своих статей. Так, в статье «*It's amazing what people will do when offered a huge amount of money*», газеты The Telegraph журналист в ироничной манере описывает ненатуральность эмоций пары в эпизодах сериала. Об этом читатель может сделать вывод, обращая внимание на такие эпитеты как *exquisite tear*, *never-really-retired actress* при описании образа Меган в сериале [8]. Используемое для описания актерской карьеры Меган Маркл прилагательное, на первый взгляд, выражает то, что герцогиня еще не закончила свою актерскую карьеру, однако на самом деле подразумевается, что она не перестает играть вне сцены, чем автор заявляет о неискренности супруги принца Гарри и в подтверждение этому называет ее слезу *exquisite* [8].

При описании образа принца Гарри автор использует эпитет *thankless*, говоря о том, что основным лейтмотивом в фильме является история принцессы Дианы, повторения которой так боится ее сын, однако король Чарльз почти не упоминается в документальной работе. Журналист крайне возмущена этим фактом и потому употребляет подобный эпитет при описании герцога Сассекского. Сами же действия Гарри, который противопоставляет собственный брак браку своих родителей, автор описывает как *glaringly*», *woundingly*», *rudely* [8]. Тем самым автор акцентирует внимание на неблагодарности и бестактности герцога как сына.

Таким образом, эпитеты могут формировать образ членов королевской семьи в соответствии с авторским восприятием данной ситуации. Поэтому можно сказать, что эпитеты добавляют определенный уровень художественности статьям и являются средством манипулирования аудиторией.

Помимо очевидных функций, выполняемых эпитетами, их комбинации и удачные сочетания в контексте придают тексту иносказательный характер. В статье Джесси Томпсона «*A Royal Retreat*», взятой из газеты *The Independent*, журналист заявляет, что в первых эпизодах нет ничего, что могло как-то оскорбить или обвинить в чем-то монархию. Он описывает вышедшие серии следующими словами: «*The first three episodes cover their early courtship up to the eve of their wedding, and are a mix of melodramatically soundtracked, soft-focused photo montages, doe-eyed sopiness and hollow self-mythologising*» [9]. Автор использует большое количество таких эпитетов, как *melodramatically*, *soft-focused*, *doe-eyed* и *hollow*, имеющих сентиментальный и мелодраматический оттенок, что больше подходит для описания романтического фильма, чем документальной работы. Таким образом, Джесси Томпсон использует классический прием применения эпитетов для скрытого выражения отношения. Упоминание именно этих слов в контексте сериала от Нетфликс указывает на несерьезность работы.

Люси Манган, автор статьи «*TV review: Renewed frenzy, but the story remains the same*» газеты The Guardian, в первом абзаце публикации дает характеристику документальной работе Netflix: «*The first gobbet “educational or entertainment” material that the Duke and Duchess of Sussex are contracted to create as part of their £112m deal with the streaming platform has been and indeed an education of sorts*» [10]. Называя материал *educational*, автор дает положительную оценку контенту сериала, однако стоящий после этого слова эпитет *entertainment* снижает положительную коннотацию определения, ставя под сомнение образовательный потенциал фильма, тем самым автор с помощью эпитетов иронично выражает свое мнение насчет документальной работы стримингового сервиса.

Оценивая работу оscarоносного режиссера Лиз Гарбус, автор газеты The Daily Telegraph в статье «*A Royal Retreat*», пишет: «*...a beautiful, highly accomplished, stylish, self-regarding and deceitful piece of work*» [8]. В этом предложении наблюдается градация эпитетов: от прилагательного с самым положительным коннотативным значением до прилагательного с самым отрицательным. С помощью такого приема автор усиливает негативное значение последнего и придает новый, мрачный оттенок слову с положительным значением, повышая, таким образом, экспрессию текста.

Подводя итог проделанной работе, можно сделать вывод, что эпитет представляет собой многофункциональный троп, который добавляет экспрессивность тексту, формирует образ героев, сравнивает объекты и выражает мнение автора, что даёт возможность воздействовать на адресата, исподволь подводя его к определённом видению тех или иных событий, происходящих в обществе. В связи с этим частое использование эпитетов в текстах вполне оправдано, а их умелое использование в современных интернет СМИ делает данный троп инструментом воздействия на сознание читателей.

### Список использованной литературы

1. Пищина М. О. Языковые средства репрезентации действительности в англоязычном медиадискурсе // Огарёв-Online. 2019. №6 (127). С. 1-7.
2. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2003. 381 с.
3. Гурдаева Н. А., Кобякова Г. Н. Изучение средств художественной выразительности в школе. Проблема определения понятия (на примере эпитета) [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2021. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sredstv-hudozhestvennoy-vyrazitelnosti-v-shkole-problema-opredeleniya-ponyatiya-na-primere-epiteta> (дата обращения: 05.02.2023).
4. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. Пособие. М.: Аспект Пресс, 1996. 334 с.
5. Сковородникова А. П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты/ под ред. – 3-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2011. 480 с.
6. Есин А. Б., Ладыгин М. Б., Тренина Т. Г. Школьный словарь литературных терминов. Калуга: Издат. «Золотая аллея», 1999. 35 с.

7. Тимофеев Л. И., Венгров Н. Краткий словарь литературоведческих терминов: пособ. для учащихся средней школы. М.: Гос. учебно-педагогич. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1952. 160 с.

8. Pearson A. It's amazing what people will do when offered a huge amount of money [Электронный ресурс] / A. Pearson // The Telegraph. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/columnists/2022/12/08/amazing-what-people-will-do-when-offered-huge-amount-money-sure/> (дата обращения: 12.11.2022).

9. O'Connell O. Harry and Meghan - as it happened: Duke of Sussex reveals he has internally 'blocked out' early memories of Diana [Электронный ресурс] / O. O'Connell, C. Ritschel, M. Muzaffar // Independent. – URL: <https://www.independent.co.uk/life-style/royal-family/harry-and-meghan-reactions-review-netflix-b2241944.html> (дата обращения: 12.11.2022).

10. Mangan L. Harry & Meghan review – so sickening I almost brought up my breakfast [Электронный ресурс] / L. Mangan // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2022/dec/08/harry-and-meghan-netflix-review-so-sickening-i-almost-brought-up-my-breakfast> (дата обращения: 12.11.2022).

## КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ С КОМПОНЕНТОМ “НЕБО” В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** В статье рассматриваются ФЕ с компонентом “небо” в английской, русской и монгольской ЯКМ. Целью данной статьи является рассмотрение черт сходства и различия в системе образов, включенных в ФЕ с компонентом “небо” в английском, русском и монгольском языках. Анализ проводился на основе лингвокультурологического подхода к изучению фразеологического материала, сформулированного В.Н. Телия. В результате межъязыкового сопоставления ФЕ устанавливается соотнесенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков. Опираясь на проделанный анализ соотнесенности соматизмов с компонентом ‘небо’ с кодами культуры, можно сделать следующие выводы: 1. Функционирование ФЕ с компонентом «небо» в разносистемных языках – монгольском, русском и английском – подтверждает общность разнокультурных мировосприятий в ЯКМ. 2. Наряду с этой общностью, присутствуют также отличия в культурных кодах данных этносов: в английском языке отсутствует числовой, религиозный и зооморфный коды, в русском языке отсутствует строительный код, а в монгольском языке не встречаются цветовой, строительный, качественный, числовой и религиозный коды. Также только в английском языке присутствуют 10 из 36 наборов кодов культуры, в русском языке – 15 наборов, а в монгольском языке набралось 5 отличительных кодов культуры. Делается вывод, что этноспецифичные особенности говорят о различиях менталитетов, сформированных под воздействием культурно-исторических, религиозно-мифологических, географических и природно-климатических факторов.

**Ключевые слова:** язык и культура, культурные коды, ФЕ, языковая картина мира, небо.

## CULTURAL CODES IN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “SKY” IN ENGLISH, RUSSIAN AND MONGOLIAN

**Annotation.** The subject for consideration in this article is idioms with the component “sky” in English, Russian and Mongolian language views of the world. Cross-language comparison of the idioms shows the correlation of idioms with the cultural codes in these language views of the world, based on which the coding of cultural components in the idiomatic funds of the studied languages is carried out. The purpose of this article is to consider the similarities and differences in the system of images included in the FE with the component “sky” in English, Russian and Mongolian. The analysis was carried out on the basis of a linguoculturological approach to the study of phraseological material formulated by V.N. Teliya. As a result of the interlanguage comparison of the FE, the correlation of idioms with cultural codes in the considered linguistic pictures of the world is established, on the basis of which the coding of cultural components in the phraseological funds of the studied languages is carried out. Based on the analysis of the correlation of somatisms with the component "sky" with the codes of culture, we can draw the following conclusions: 1. The functioning of the FE with the "sky" component in the diverse languages – Mongolian, Russian and English – confirms the commonality of multicultural worldviews in the YAKM. 2. Along with this commonality, there are also differences in the



cultural codes of these ethnic groups: there are no numerical, religious and zoomorphic codes in English, there is no building code in Russian, and in Mongolian there are no color, construction, qualitative, numerical and religious codes. Also, only in English there are 10 of 36 sets of cultural codes, in Russian there are 15 sets, and in Mongolian there are 5 distinctive cultural codes. It is concluded that ethnospecific features indicate differences in mentalities formed under the influence of cultural-historical, religious-mythological, geographical and climatic factors.

**Keywords:** *language and culture, cultural codes, idioms, language view of the world, sky.*

Культурные коды соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Они универсальны по своей природе [1, с. 232], но детерминируются субъективным фактором. Поэтому кодирование культурного пространства носит национальный характер, то есть оно специфично для каждой национально-культурной общности.

Теоретический вопрос триединства «человек–язык–культура» является основным предметом лингвокультурологического исследования фразеологической картины мира. Отсюда следует, что основным элементом любой этноспецифичной культуры является образ человека, где он предстает не только как обладатель языка, но и как потенциальный носитель национальной культуры, субъект познающий. Образ человека навеки запечатлен во фразеологизмах, поэтому исследование данного материала представляет большой интерес для лингвокультурологии.

“Отображение в формах языка устройства экстралингвистической действительности” является языковой картиной мира [2, с. 36]. Экстралингвистическая действительность, или культурное пространство, состоит из определенных кодов культуры, которые представляются в качестве “сетки”, которую культура “набрасывает” на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его.

В данной статье мы остановимся на культурном коде, который признается наиболее древним. Ведь познание окружающего мира и окультурацию человек начал именно с самого себя. А “через осознание себя человек пришел к описанию мира, экстраполируя свои знания о себе самом на окружающую действительность”. Через окультуривание и осознание мира человек вернулся к описанию самого себя [1, с. 233 - 234].

Способами представления кода культуры в языковой картине мира являются фразеологизмы, метафоры, символы, рассматриваемые в качестве языковых экспонентов культурных знаков.

“Фразеологический состав языка является наиболее прозрачным для воплощаемых средствами языка концептов “языка” культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с “этим” языком” [4, с. 9].

Ограничим объект исследования рассмотрением ФЕ с компонентом “небо” (“sky” – в английском языке, “тэнгэр” – в монгольском) в данных трех языках. Небо – одно из часто встречающихся слов во фразеологизмах. Данное слово стало компонентом довольно большого количества фразеологизмов, в значении которых хорошо просматривается архетип “небо

= человек”. Слово “небо” в культурной традиции отождествляется с человеком, является некой своеобразной точкой отсчета на системе координат.

Целью данной статьи является рассмотрение черт сходства и различия в системе образов, включенных в ФЕ с компонентом “небо” в английском, русском и монгольском языках.

Для достижения поставленной цели были определены основные задачи:

- отобрать из фразеологических словарей английского, русского и монгольского языков ФЕ с компонентом “небо”;

- проанализировать характер соотнесенности вербализованных в идиомах фрагментов действительности с культурными кодами, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков.

Анализ проводился на основе лингвокультурологического подхода к изучению фразеологического материала, сформулированного В.Н. Телия [3].

Проведенный нами анализ соматических ФЕ позволяет представить соотнесенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира. Распределение ФЕ в соответствии с тем или иным кодом культуры предстает следующим образом (приводится дословный перевод идиом для определения культурного кода).

*Коды культуры ФЕ с компонентом «небо»:*

*Общие для 3х языков:*

1. Природный+деятельностный:

а) *Анг. ЯКМ:* aim for the sky /стремиться к небу/; go sky-high /взлететь до небес/; reach for the sky /тянуться к небу/; shoot for the sky /стрелять в небо/; the sky is falling /небо падает/;

б) *Рус. ЯКМ:* силы небесные; парить в небесах; как будто с неба свалился / упал; копить небо; превозносить до небес;

в) *Мон. ЯКМ:* тэнгэр болох /стать небом/- умереть; тэнгэрт гарах / восхождение/- стать знаменитым; тэнгэрээс унасан мэт / как будто с неба упал/ - вдруг, внезапно;

2. Природный+артефактный:

а) *Анг. ЯКМ:* sky hook / небесный крюк/; sky rug / небесный ковер/;

б) *Рус. ЯКМ:* небо в клеточку;

в) *Мон. ЯКМ:* тэнгэр багандсан / небо разбито/ - очень высоко;

3. Природный+антропный:

а) *Анг. ЯКМ:* sky pilot / небесный пилот/;

б) *Рус. ЯКМ:* отец небесный (Бог); царь небесный (Бог); царица небесная; небесная канцелярия;

в) *Мон. ЯКМ:* тэнгэрээс тэмдэгтэй / со знаком с небес/ - особенный, непохожий на других.

*Коды культуры ФЕ общие для 2х языков:*

1. Природный+пространственный:

а) *Анг. ЯКМ:* (as) high as the sky /*(как) высоко, как небо/; sky-high /высокое небо/; the sky's the limit /небо это предел/;*

б) *Мон. ЯКМ:* тэнгэрийн оройгоор / на вершине неба/ - *очень громким голосом;*

2. Природный+кулинарный;

а) *Анг. ЯКМ:* pie in the sky / *пирог в небе/;*

б) *Rus.:* манна небесная

3. Природный+деятельностный+соматический:

а) *Рус. ЯКМ:* попасть пальцем в небо;

б) *Мон. ЯКМ:* тэнгэрийн умдаг атгах / хватаясь за небеса/- *пользоваться редкой привилегией, редким шансом;*

4. Природный+природный:

а) *Рус. ЯКМ:* гром небесный; небо в алмазах; небесная твердь (небо); небо и земля; между небом и землёй;

б) *Мон. ЯКМ:* тэнгэр газар хоер шиг /как небо и земля/ - *очень разные;*

5. Природный+деятельностный+ природный:

а) *Рус. ЯКМ:* хватать звёзды с неба; звёзд с неба не хватает; спуститься с небес на землю; падать с неба на землю; отверзлись / разверзлись хляби небесные;

б) *Мон. ЯКМ:* Мон: тэнгэр газар хоер нийлэх /небо и земля соприкоснулись/ - *сильный ураган; ничего не видно вокруг; тэнгэр нь хээр хаях / небо бросает поле/ - удача отвернулась претерпевать неудачи, неприятности; тэнгэрээс од шүүрэх /поймать звезду с неба/ - быть везучим, удачливым, успешным.*

*Коды культуры, присутствующие только в английском языке:*

1. Природный+цветовой: *Анг. ЯКМ:* out of a blue sky / из голубого неба/;

2. Природный+деятельностный+пространственный: *Анг. ЯКМ:* blow sky-high / взлететь до небес /;

3. Природный+цветовой+антропный: *Анг. ЯКМ:* blue-sky research/ *исследование голубого неба/ ; blue-sky thinking / голубое небо/;*

4. Природный+деятельностный+строительный: *Анг. ЯКМ:* build castles in the sky / *строить замки в небе/;*

5. Природный+строительный: *Анг. ЯКМ:* castles in the sky /*замки в небе/;*

6. Природный+деятельностный+ цветовой: *Анг. ЯКМ:* come out of a blue sky / *выйти из голубого неба/;*

7. Природный+деятельностный+ цветовой+качественный: *Анг. ЯКМ:* come out of a clear blue sky /*выйти из ясного, голубого неба/;*

8. Природный+соматический: *Анг. ЯКМ:* eye in the sky / *глаз в небе/;*

9. Природный+деятельностный+качественный: *Анг. ЯКМ:* gone to the big something in the sky / *ушел к большому чему-то в небе/; gone to the great (something) in the sky / ушел к великому чему-то в небе/;*

10. Природный+ природный+цветовой+антропный+антропный: *Анг. ЯКМ:* red sky at night, sailor's delight / *красное небо ночью, радость моряка/;*

red sky at night, shepherd's delight / красное небо ночью, пастушья радость;  
red sky in the morning, shepherd's warning / красное небо утром,  
предупреждение пастуха/.

*Коды культуры, присутствующие только в русском языке:*

1. Природный: Рус. ЯKM: под небом (на земле);
2. Природный+числовой: Рус. ЯKM: на седьмом небе;
3. Природный+ качественный: Рус. ЯKM: аж небу жарко; под открытым небом;
4. Природный+ религиозный: Рус. ЯKM: царствие небесное;
5. Природный+деятельностный+антропный: Рус. ЯKM: браки заключаются на небесах;
6. Природный+деятельностный+зооморфный: Рус.ЯKM: жить как птица небесная;
7. Природный+антропный+религиозный: Рус. ЯKM: господи царю небесный;
8. Природный+деятельностный+числовой: Рус. ЯKM: попадать на седьмое небо;
9. Природный+деятельностный+артефактный: Рус.ЯKM: небо с овчинку покажется;
10. Природный+деятельностный+кулинарный: Рус.ЯKM: ждуть как манны небесной; питаться манной небесной;
11. Природный+антропный+антропный: Рус. ЯKM: олух царя небесного;
12. Природный+природный+качественный: Рус. ЯKM: как гром среди ясного неба;
13. Природный+природный+числовой+пространственный: Рус. ЯKM: семь вёрст до небес (и все лесом);
14. Природный+природный+природный+цветовой: Рус. ЯKM: темна вода во облацех (небесных);
15. Природный+деятельностный+антропный+религиозный: Рус.ЯKM:лучше царствовать в преисподней, чем прислуживать в небесах.

*Коды культуры, присутствующие только в монгольском языке:*

1. Природный+ зооморфный: Мон. ЯKM: тэнгэрийн нохой /небесная собака/- волк ; тэнгэрийн амьтан /небесное животное/ - волк.
2. Природный+деятельностный+деятельностный: Мон.ЯKM: тэнгэрт тултал малгах /восхвалять до небес/ - *превозносить кого-то*;
3. Природный+деятельностный+ природный+антропный: Мон. ЯKM: тэнгэрийн одонд төрсөн хүн /родиться под небесной звездой/ - *родиться под счастливой звездой*.

Результаты анализа культурных кодов могут быть представлены следующим образом:

<i>Английские коды культуры:</i>	<i>Русские коды:</i>	<i>Монгольские коды:</i>
Природный	Природный	Природный
Деятельностный	Деятельностный	Деятельностный

Антропный	Антропный	Антропный
Артефактный	Артефактный	Артефактный
Пространственный	Пространственный	Пространственный
Кулинарный	Кулинарный	Кулинарный
Соматический	Соматический	Соматический
Цветовой	Цветовой	-
Качественный	Качественный	-
Строительный	-	-
-	Числовой	-
-	Религиозный	-
-	Зооморфный	Зооморфный

Так, следует подчеркнуть, что не все коды в данных трех ЯКМ соотносимы друг с другом.

Опираясь на проделанный анализ соотнесенности соматизмов с компонентом 'небо' с кодами культуры, можно сделать следующие выводы:

1. Функционирование ФЕ с компонентом «небо» в разносистемных языках – монгольском, русском и английском – подтверждает общность разнокультурных мировосприятий в ЯКМ. Общими для данных трех ЯКМ являются 3 из 36 наборов кодов культуры: *природно-деятельностный, природно-артефактный и природно-антропный коды.*

Для русского и английского языков 1 *природно-кулинарный* набор культурных кодов совпадает. Для английского и монгольского языков присутствует 1 общий *природно-пространственный код*, в то время, как для русского и монгольского языков – 3 общих набора кодов: *природно-деятельностно-соматический, природно-природный и природно-деятельностно-природный коды.*

2. Наряду с этой общностью, присутствуют также отличия в культурных кодах данных этносов: в английском языке отсутствует *числовой, религиозный и зооморфный коды*, в русском языке отсутствует *строительный код*, а в монгольском языке не встречаются *цветовой, строительный, качественный, числовой и религиозный коды*. Также только в английском языке присутствуют 10 из 36 наборов кодов культуры, в русском языке – 15 наборов, а в монгольском языке набралось 5 отличительных кодов культуры.

Таким образом, можно заключить, что этноспецифичные особенности говорят о различиях менталитетов, сформированных под воздействием культурно-исторических, религиозно-мифологических, географических и природно-климатических факторов.

#### *Список использованной литературы*

1. Красных В. В. Этнопсихология и лингвокультурология: Курс лекций М.: ИТДГК "Гнозис", 2002. 284 с.
2. Гак В. Г. Русская динамическая языковая картина мира // Русский язык сегодня: сб. ст. / Отв. ред. Л.П.Крысин. М., 2000. Вып. 1. С.36

2. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Шк. "Языки рус. культуры", 1996.
3. Телия В. Н. Первоочередные задачи методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры//Фразеология в контексте культуры. –М.: Языки русский культуры, 1999.
4. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
5. *Ammer. Ch.* The American Heritage dictionary of Idioms / Houghton Mifflin Company, 1997
6. *Spears R. A.* NTC's, The American Idioms Dictionary / 3d edition- NTC Publishing Group, 2000
7. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. // Отв.редактор – д.ф.н. В.Н.Телия. М., 2006.
8. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2т./ Более 1200 фразеологических единиц. М.: Живой язык, 2005
9. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц / 6-е изд., исправлено. М.: Живой язык, 2005
10. Батсурэн Р. Concise English-Russian-Mongolian dictionary of idioms. /УБ.: Эдмон, 2004
11. Аким Г. Фразеология монгольского языка. / Г.Аким. 2-е изд. УБ.: Интерпресс, 1999
12. Дашидондов Ц. Unbridged Mongolian-English Idiomatic Dictionary / УБ.: Мөнхийн үсэг, 2016

**Д. М. Сараева**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ДЕСКРИПТИВНАЯ И ПРЕСКРИПТИВНАЯ НОРМА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье исследуются дескриптивная и прескриптивная нормы современного английского языка, рассматриваются два подхода к изучению изменений в языке. Актуальность данного исследования заключается в том, что язык, как социальное явление, изменчив. Существование различных языковых норм является следствием данной особенности языка. В основной части статьи дается объяснение двум существующим нормам: дескриптивной и прескриптивной, и раскрывается противоречие, возникающее между исследователями. Исследование ведется через рассмотрение таких проблем, как объективность и независимость исследователей, выделяющих определённые языковые нормы, а также через проблему изменчивости языка как средства общения. В работе приводятся примеры основных ошибок носителей английского языка и ошибки лиц, изучающих язык. Подчеркивается, что обе нормы языка имеют свои преимущества и определенные цели в языковой практике.

**Ключевые слова:** *прескриптивная норма, прескриптивисты, дескриптивная норма, правила словоупотребления, грамматические ошибки, языковые нормы, неформальный стиль, носитель языка.*

## **DESCRIPTIVE AND PRESCRIPTIVE NORM OF MODERN ENGLISH**

**Abstract.** The article examines the descriptive and prescriptive norms of the modern English. Two approaches to the language and to the study of changes in it are considered. The relevance of this study lies in the fact that language, as a social phenomenon, is changeable. The existence of various linguistic norms is a consequence of this feature of the language. The main part of the article explains two existing norms: descriptive and prescriptive, and reveals the contradiction that arises between researchers. The research is conducted through the consideration of such problems as the objectivity and independence of researchers who identify certain language norms, as well as through the problem of language variability. The article provides examples of the main mistakes of native English speakers and mistakes of language learners. It should be emphasized that both norms of language have their advantages and certain goals in language practice.

**Keywords:** *prescriptive norm, prescriptivists, descriptive norm, rules of word usage, grammatical mistakes, language norms, informal style, native speaker.*

Английский язык, как один из самых распространённых языков, является государственным языком таких крупных стран мира, как Великобритания и США, и официальным языком Австралии, Канады и Новой Зеландии.

В современном мире английский язык уже не принадлежит только британцам или американцам, австралийцам или индусам; это международный язык, на нем говорят миллионы человек, для которых он не

является родным и нарушения нормы английского языка в сложившихся условиях неизбежны.

Одной из характеристик английского языка является то, что он является демократичным и постоянно меняющимся языком. Это естественный процесс, который происходит на протяжении столетий. Следовательно, именно те, кто говорит на языке, сами определяют, что такое «настоящий» английский. Правом устанавливать норму не обладают даже самые выдающиеся учёные.

Существует два лингвистических подхода в определении норм английского языка, в связи с чем возникают споры о соотношении прескриптивной и дескриптивной нормы английского языка. Именно поэтому в последние десятилетия проблема прескриптивизма и дескриптивизма привлекает все большее внимание и начинает изучаться как одно из важных социолингвистических явлений, заслуживающих научной трактовки и понимания.

Сторонники прескриптивизма считают, что любой язык, независимо от обстоятельств, всегда должен следовать жестким правилам, предписывающим, как следует говорить. Сторонники же дескриптивного подхода утверждают, что язык не обязан следовать четким правилам, считая, что изменчивость и приспособляемость являются естественной стороной языка [1].

Некоторые лингвисты объясняют то, как мы должны говорить и писать, в то время как другие изучают то, как люди на самом деле говорят и пишут. Таким образом, можно выявить основное различие между двумя подходами: это разница в целях. Однако при этом следует учитывать и другие существенные различия между методами исследований, которые проводят прескриптивисты и дескриптивисты.

Работы прескриптивистов, как правило, очень избирательны и касаются только тех пунктов, в которых люди допускают ошибки (или того, что обычно считается ошибками). Исследователи-прескриптивисты никогда не изучали бы, например, то, что артикли *the* и *a/an* предшествуют существительному (*the house*, а не *house the*). Также они не стали бы рассматривать использование модальных глаголов в форме инфинитива в предложении (*I'd like to can swim*); или же то, что в придаточных предложениях вопросительное слово стоит впереди (*She asked, what we needed*, а не *She asked we needed what*).

Носители языка также допускают ошибки, однако они не всегда совпадают с ошибками, которые бы допустили люди, изучающие английский как иностранный. Описанные выше ошибки носители языка никогда не совершают. Именно поэтому никаких исследований лингвистов не проводится. При изучении же языка люди порой сталкиваются с проблемами в определенных грамматических темах. В таком случае целью методистов становится выработка правила, его объяснение и создание грамматических упражнений для отработки навыка.



*Дескриптивный подход* к языку исходит из того, что язык – это явление, которое можно изучать с научной точки зрения. Такой подход принимает во внимание все аспекты использования языка, но, учитывая огромное количество данных, большинство лингвистов концентрируются на конкретных разновидностях языка. Основные труды по грамматике, например Кембриджская грамматика, исследуют и сообщают о разновидностях английского языка, известного как Стандартный английский, который в очень широком смысле является языком печатного слова. Однако в других исследованиях рассматриваются все многочисленные разновидности языка, как он проявляется в разных региональных и социальных диалектах, в разных жанрах и в разных регистрах [2].

Важно отметить, что профессиональные лингвисты обычно не высказывают мнения о том, является ли какое-либо конкретное слово или конструкция «правильными», так же как биолог не назвал бы конкретную клетку «правильной», или как физик, не сказал бы, что атом был «правильным».

*Прескриптивный подход* к языку, с другой стороны, придерживается мнения, что существует идеализированная форма языка, к использованию которой мы все должны стремиться. Такого подхода часто придерживаются те, у кого недостаточно знаний о том, как функционирует язык, и мало профессиональной подготовки в его изучении. Сторонники данной идеи часто основываются на своих социальных, а не лингвистических соображениях. Прескриптивисты играют на неуверенности, которую люди чувствуют при изучении языка, который может показать их социальную и интеллектуальную неполноценность. Так было, по крайней мере, с восемнадцатого века, когда люди, знавшие латынь и греческий и некоторые другие языки, распространяли среди англичан, принадлежавших среднему классу, всевозможные представления об английском языке, которые не имели под собой никаких оснований в том, как этот язык использовался на самом деле. Их наследниками являются такие люди, как Уильям Странк и Э.Б. Уайт [3].

В 1918 году Уильям Странк, американский профессор, преподаватель английского языка в Корнельском университете, написал книгу *“The Elements of Style”*. В ней он выразил свои идеи о правилах письма и правильной композиции текста. Он призывал использовать активный залог и опускать в речи ненужные слова такие как, например, *very, quiet, little*.

Позднее книга была несколько раз доработана и расширена. Бывший ученик Странка, Э.Б. Уайт работал над ней для публикации издательством “Macmillan” в 1959 году. Она включала в себя элементарные правила словоупотребления, принципы композиции текста, список из 49 слов и выражений, в употреблении которых, допускаются ошибки, и список из 57 слов, в написании которых, часто допускаются ошибки [4].

По версии журнала Time за 2011 год «Элементы стиля» (*“The Elements of Style”*) вошли в список 100 лучших книг. Однако критика книги, которая также имеет название *“Strunk & White”*, заключалась в том, что работа имела

прескриптивный характер и основывалась на эксцентричности автора. Некоторые лингвисты, например, Джеффри Пуллум, считали, что авторы «Элементов стиля» вводят в заблуждение студентов строгостью своих правил [5].

Так, например, в данной книге авторы утверждают, что “each and every one” не является грамматически правильным выражением. Они считают, что нужно избегать употребления данной фразы: *It should be a lesson to each and every one – It should be a lesson to every one of us* (или *to us all*). Также, по мнению авторов, не существует наречия *tiredly*: оно не появляется в речи, и не встречается на письме. По их мнению, суффикс *-ly*, образующий наречия, легко использовать для создания новых слов, но это не всегда является правильным [4, с. 72].

Однако в литературе используется слово “*tiredly*”. В произведениях американского писателя XX века Мюррея Лейнстера “*The Pirates of Ersatz*” и “*Space Platform*” можно встретить данное наречие: “*I doubt,*” said Hoddan *tiredly, “that the obligations of Darthian gentility apply to...”*; ...*Joe,*” said the Major *tiredly, “was an alternate for membership in the...”* [6].

Лингвисты XXI века, сторонники прескриптивизма, также продолжают изучать современный английский язык. Саймон Хеффер, английский историк и писатель, опубликовал книгу “*Strictly English: The Correct Way to Write...and Why It Matters*”. Она содержит общие правила английского языка, а также на противопоставлении иллюстрирует неправильные слова и выражения. Однако данная работа подверглась критике и осуждению. Автор в своей книге осуждает безграмотных людей, с презрением относится к заголовкам газет, находя используемые в них слова, неподобающими.

Прескриптивный подход часто становится инструментом демонстрации превосходства эксперта и его принадлежности к высшим слоям общества. Лингвисты, придерживающиеся данного подхода, чаще всего поддерживают дискриминацию, особенно классовую. Стандарты, а также языковые привычки и особенности экспертов, чаще всего закладываются благодаря получению образования в престижном учебном заведении.

Также важно заметить, что, хотя большинство языков имеют многочисленные личностные, региональные и общественные разновидности, норматив «обычно базируется на срезе доминирующих языковых норм, связанных с влиятельной или статусной группой людей», что потом часто навязывается всему сообществу носителей [7].

Таким образом, основной прескриптивного подхода является цель установить правила, регламентирующие использование языка. Описание существующей языковой практики скорее относится к дескриптивному подходу языка.

В некоторых работах прескриптивистов представлены правила, которые не имеют никакого отношения к тому, как язык фактически используется большинством его носителей, и даже не претендуют на наличие какой-либо доказательной основы – как будто собственные предпочтения автора имеют приоритет над суждениями любого другого носителя языка.

Некоторые лингвисты называют неправильным фразовый глагол *to centre (a)round*, хотя он, вероятно, используется чаще, чем предполагаемый правильный вариант – ‘*centre on*’. Опять же, как можно определить, что *centre (a)round* является неправильным в английском языке, если он действительно чаще используется носителями английского языка, чем то, что предположительно является правильным? Прескриптивисты не дают ответа на столь очевидные вопросы. Они просто утверждают, что грамматика диктует правила, не подкрепляя свое утверждение доказательствами. В основе предлагаемых рекомендаций, по-видимому, лежит вкус автора: автору просто не нравится видеть предлог или выражение “(a)round”. Это универсализация вкуса одного человека, требование, чтобы все соглашались с ним и соответствовали ему [7].

Дескриптивистская точка зрения заключалась бы в том, что, когда большинство носителей языка используют форму, которая, по мнению грамматики, неверна, есть, по крайней мере, малейшая вероятность, что ошибочна грамматика, а не говорящие.

Указанный выше пример иллюстрирует, как разнятся мнения людей, изучающих язык: прескриптивистские и дескриптивистские идеи всегда будут различны. Прескриптивист, чьи рекомендации расходятся с использованием других, смеет заявить, что они ошибаются и должны изменить свои методы; дескриптивист при тех же обстоятельствах предположит, что именно постоянные особенности употребления подавляющего большинства определяют то, что является грамматическим в современном языке, и сочтет, что прескриптивист выражает своеобразное мнение о том, каким должен быть язык [8].

На сегодняшний момент выявлено множество норм английского языка. Они все различаются в зависимости от отношения исследователя к новшествам языка и его изменениям.

#### *Прескриптивные нормы современного английского языка*

- В английском языке *less* используется с неисчисляемыми существительными (“*less money*”), и *fewer* с исчисляемыми существительными (“*fewer items*”).
- Носители английского языка не должны разделять частицу *to* с инфинитивом, например, *to boldly go*; а правильно – *to go boldly*.
- В английском языке носителям не следует использовать пассивный залог (например, “*The meeting was held by the university*;” вместо этого говорить “*The university held the meeting*.”)
- В английском языке носителям следует избегать фразовых глаголов (например, “*come over to have some tea*”).

#### *Дескриптивные нормы современного английского языка*

Некоторые носители языка говорят:

- “*I am younger than him*” вместо “*I am younger than he*.”, допуская «ошибку» в использовании местоимения.
- “*He graduated American university*” вместо “*He graduated from American university*.”

- “*I ain't going nowhere.*” вместо “*I am not going anywhere.*”
- “*It's clear who they had in mind.*” instead of “*It is clear whom they had in mind.*”, заменяя союз *whom* на чаще употребляемый *who* [9].

Таким образом, значение прескриптивной и дескриптивной нормы английского языка оценивается по-разному. Независимо от уже описанных ранее явлений и выявленных проблем прескриптивизма и дескриптивизма, эти два аспекта английской лингвистики нуждаются в более детальном изучении. В наше время все вокруг изменяется и порой переходит в более упрощенную форму. Это влияет на все сферы жизни, а в языках проявляется большее внедрение новых норм, что подчеркивает актуальность выбранной темы [10].

Некоторые работы исследователей-прескриптивистов предоставляют примеры, в которых использование неформального стиля считают безграмотностью. Призывая обучающихся использовать только формальный стиль и придерживаться норм и правил, лингвисты могут столкнуться с некоторыми проблемами. Существует вероятность того, что изучающего английский язык не научат говорить в обычном неформальном стиле, из-за чего его речь будет звучать высокопарно и неестественно, как у неопытного читателя, зачитывающего что-то из книги.

Однако же следует отметить, что прескриптивные нормы языка в речи необходимы. Большое значение они имеют для людей, не являющихся носителями данного языка, поскольку им, следуя правилам, легче будет понимать друг друга и воспринимать речь носителей языка.

Преимущество дескриптивной нормы языка заключается в том, что с помощью выявления и исследования этих норм можно отследить, как работает мысль и сознание, а также какой картиной мира мы обладаем и под каким углом смотрим на этот мир.

#### *Список использованной литературы*

1. *Кизило П.* Прескриптивный и дескриптивный подходы в грамматике иностранного языка. // Материалы VI-й Республиканской студенческой научно-практической конференции «Лингвистические и социокультурные аспекты иностранного языка». Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина. Брест, 2017.
2. Descriptive vs. Prescriptive Rules [Электронный ресурс]. Available at: <https://ligneducator.wordpress.com/descriptive-vs-prescriptive-rules/> (accessed: 10.11.2022).
3. Caxton: Descriptive and Prescriptive Approaches to Language [Электронный ресурс] Available at: <https://caxton1485.wordpress.com/archive/2010-2/descriptive-and-prescriptive-approaches-to-language/> (accessed: 20.11.2022).
4. *Strunk O.* The Elements of Style (4th edition) (1935). / Oliver Strunk, William Strunk Jr. and Edward A. Tenney, 2000 Introduction - E. B. White, 1979 & 'The New Yorker Magazine', 1957.
5. *Pullum G. K.* (2019). 50 Years of Stupid Grammar Advice [Электронный ресурс]. Available at: <https://stat.columbia.edu/~gelman/communication/Pullum2009.pdf> (accessed: 31.01.2023).
6. *Leinster M.* The Pirates of Ersatz. New York: Astounding Science Fiction, 1959. - 121 p.

7. *Rodney Huddleston, Geoffrey Pullum. The Cambridge Grammar of the English Language / Cambridge University Press, 2002.*
8. *Difference Between Descriptive and Prescriptive Grammar. Available at: <https://pediaa.com/difference-between-descriptive-and-prescriptive-grammar/> (accessed: 03.11.2022).*
9. *Tamasi S., Antieau L. (2015). Language and Linguistic Diversity in the US. Chapter 2: Grammar Standardization and Language Authority, New York.*
10. *Ляхова М. Н. Прескриптивизм и дескриптивизм в русском и английских языках // Гуманитарные науки: электронный сборник статей по материалам VI студ. международной заочной научно-практической конференции. М.: МЦНО, 2013. С. 79-82.*

## **КУЛЬТУРНЫЕ ОБРАЗЫ ГРЕШНИКА И СВЯТОГО ВО ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИДИСКУРСЕ РЕЛИГИОЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**Аннотация.** Образ – идеальное представление, реализующееся в изобразительной, иконической и языковой форме. Анализ образа на конкретном языковом материале позволяет выявить его специфические для той или иной культуры и эпохи характеристики. Последние, в свою очередь, отражают специфику языковой картины мира и картины мира как таковой, и могут стать одним из ключей к пониманию особенностей мышления, способствовать повышению эффективности межкультурной коммуникации. Использование в качестве языкового материала медиадискурса позволяет оценить актуальную объективацию образов в сознании носителя языка, принадлежащего той или иной культуре, поскольку медиасреда является самым ярким и живым зеркалом сегодняшнего состояния языка и культуры. Целью настоящей работы стал анализ образов грешника и святого, репрезентированного во франкоязычном медиадискурсе религиозного характера. Основными методами послужили дискурс-анализ, концептуальный анализ дискурса. В результате проведенного исследования было выявлено, что образы грешника и святого являются ключевыми для медиадискурса религиозной направленности, в том числе и франкоязычного. Для верующих французов грешник – это любой современный человек, который нарушает не только законы, указанные в Священном Писании, но также установленные в христианском сообществе религиозные нормы, такие, как запрет контрацепции, запрет на паллиативную помощь, запрет на сексуальные девиации и пр. Образ святого – это образ исторического персонажа, который пострадал за веру и, несмотря на гонения, сохранил желание помогать людям. Оба образа взаимосвязаны, т.к. грешник в результате веры и отрицания греха должен прийти к святости.

**Ключевые слова:** медиадискурс, дискурс-анализ, религия, образ, грех, грешник, святой, французский язык

## **CULTURAL IMAGES OF THE SINNER AND THE SAINT IN THE FRENCH MEDIA DISCOURSE OF RELIGIOUS ORIENTATION**

**Abstract.** An image as an ideal representation is realized in a pictorial, iconic and linguistic form. Analysis of the image on a specific language material allows us to identify its specific characteristics for a particular culture and era. The latter, in turn, reflect the specifics of the linguistic picture of the world and the picture of the world as such, and can become one of the keys to understanding the peculiarities of thinking, to help improve the effectiveness of intercultural communication. The use of media discourse as a linguistic material makes it possible to evaluate the actual objectification of images in the mind of a native speaker belonging to a particular culture, since the media environment is the most vivid and living mirror of the current state of language and culture. The purpose of this work was to analyze the images of a sinner and a saint, represented in the French-language media discourse of a religious nature. The main methods were discourse analysis and conceptual analysis of discourse. As a result of the study, it was revealed that the images of the sinner and the saint are the most important for

the religious French media discourse. For believing French, a sinner is any modern person who violates not only the laws specified in the Bible, but also religious norms established in the Christian community, such as the prohibition of contraception, the prohibition of palliative care, the prohibition of sexual deviations etc. The image of a saint is an image of a historical character who suffered for his faith and, despite persecution, retained the desire to help people. Both images are interconnected, because the sinner, as a result of faith and the denial of sin, must come to holiness.

**Keywords:** *media discourse, discourse analysis, religion, image, sin, sinner, saint, French.*

Под образом в культурологии понимают идеальное представление, возникающее в сознании человека о предметах, явлениях и процессах окружающей действительности. Образ имеет чувственно воспринимаемый компонент, который реализуется в изобразительной или иконической форме, а также содержит эмоциональную и идейную составляющие [1]. Наиболее полное представление о том или ином образе дает его языковое воплощение, поскольку именно язык помогает создавать, транслировать и хранить наглядно-чувственные представления [2, с. 29-30]. Образ является также лингвистической категорией, поскольку образность свойственна языковым единицам, которые способны вызывать в сознании человека абстрагированные метафорические картинки, которые представляется возможным расшифровать и изучить. Как языковая сущность, образ содержит основную информацию о связи слова с культурой. Большая часть информации содержится во внутренней форме слова, однако образно-ассоциативные механизмы переосмысления исходных значений слов играют значительную роль, отражая специфически национальное образное мышление, закрепленное в языках различных культур [3, с. 21-23].

Анализ образа на конкретном языковом материале позволяет, по нашему мнению, выявить его специфические для той или иной культуры и эпохи характеристики. Последние, в свою очередь, отражают специфику языковой картины мира и картины мира как таковой, и могут стать одним из ключей к пониманию особенностей мышления, способствовать повышению эффективности межкультурной коммуникации.

Использование в качестве языкового материала медиадискурса позволяет оценить актуальную объективацию образов в сознании носителя языка, принадлежащего той или иной культуре, поскольку медиасреда является самым ярким и живым зеркалом сегодняшнего состояния языка и культуры, мгновенно и точно отражая мельчайшие изменения в этих областях.

Представляется, что каждый вид медиадискурса имеет ряд собственных характерных образов. Так, например, в медиадискурсе милитаристского направления важную роль играют образы героев, командующих, врагов и соотечественников; в медиадискурсе педагогического направления – учителей и учеников; в медиадискурсе медицинского направления – образы медицинских работников, знаменитых врачей-светил, пациентов и т.д. Что касается медиадискурса религиозной

направленности, основными представляются образы грешника (грешницы) и святого.

Рассмотрим на конкретном материале, какими характеристиками обладают эти образы, репрезентированные во франкоязычном медиапространстве религиозной направленности.

Для исследования нами были выбран один из крупнейших французских католических порталов *L'Homme Nouveau* [4], относящийся к французскому СМИ католического толка, одноименному изданию, выходящему раз в две недели с декабря 1946 года.

Согласно библейскому определению весь существующий мир и все люди признаются христианской церковью грешными. Поэтому вполне объяснимо заявление и рассуждение на данную тему в одной из редакторских статей:

*Les hommes pécheurs, les femmes pécheurs, les prêtres pécheurs, les sœurs pécheurs, les évêques pécheurs, les cardinaux pécheurs...* [4] / *Грешны мужчины, грешны женщины, грешны священники, грешны сестры, грешны епископы, грешны кардиналы...* (зд. и далее перевод наш – Е.С.)

Тема о всеобщей греховности повторяется в ряде статей. Так, например, авторы публикаций часто причисляют себя и всех окружающих к категории грешников:

*En le visionnant, vous mesurerez ce qui nous sépare, nous, pécheurs, d'un saint authentique* [4]. / *Наблюдая за ним, вы поймете, что отделяет нас, грешных, от подлинного святого.*

Современные люди, безусловно, не могут не быть грешными, так как порицаемыми поступками считаются, например, контрацепция, повторный брак и пр.:

*... pécheur... par exemple de l'usage de la contraception, de l'adultère consacré par le «remariage» après divorce...* [4] / *... грешник... например, в результате использования противозачаточных средств, прелюбодеяния, освященного «повторным браком» после развода...*

Одним из важнейших способов «исправления» грешников считается обряд исповеди, который все реже проходит в современной католической церкви:

*Une des conséquences peu soulignée du grand chambardement qui a suivi le concile Vatican II est l'effondrement de la pratique de la confession. Le phénomène en dit long sur l'effacement du sens du péché* [4] / *Одним из недооцененных последствий грандиозного переворота, последовавшего за Вторым Ватиканским собором, является крах исповеднической практики. Это явление многое говорит о стирании смысла греха...*

Грешник, в понимании католической церкви, это также человек с сексуальными девиациями. Так, в частности, папа римский напоминает пастве, что гомосексуализм является грехом, но главная задача церкви – бороться не с самим грешником, а с грехом. И отказ от греховного поведения должен принести ему облегчение:



*Si – hélas – des chrétiens peuvent s'arrêter au péché pour blâmer le pécheur, l'Eglise, elle, recherche inlassablement le bien du pécheur pour lequel l'amendement est un soulagement [4]. / Если – увы – христиане могут сосредоточиться на грехе и обвинить грешника, церковь неустанно стремится к благу грешника, для которого исправление поведения принесет облегчение.*

Глава церкви предлагает также рецепт «исправления» грешника:

*Les personnes homosexuelles sont appelées à la chasteté. Par les vertus de maîtrise, éducatrices de la liberté intérieure, quelquefois par le soutien d'une amitié désintéressée, par la prière et la grâce sacramentelle, elles peuvent et doivent se rapprocher, graduellement et résolument, de la perfection chrétienne [4]. / Призываем гомосексуалистов к целомудрию. Благодаря силе воли, формирующей внутреннюю свободу, благодаря поддержке бескорыстной дружбы, молитве и священной благодати, они могут и должны постепенно и решительно приближаться к христианскому совершенству.*

Что касается образа святого, то замечательным примером может послужить исторический персонаж, такой, как Святой Нектарий, обладающий высокими моральными качествами, не интересующийся земными радостями:

*Nektarios, évêque de Pentapole, a, dans toute l'Égypte, la réputation d'un saint. Sa charité, son souci des autres, son indifférence au monde font de lui un personnage à part, aimé du peuple et des fidèles... [4] / Нектарий, епископ Пентапольский, имеет во всем Египте репутацию святого. Его милосердие, его забота о других, его безразличие к миру делают его особенным персонажем, любимым народом и верующими...*

Часто святой бывает преследуем своими современниками, но при этом он прощает им клевету и жестокость:

*... le clergé local déclenche une persécution féroce contre le prélat, accusé de crimes... / ... местное духовенство начинает жестокое преследование прелата, обвиняемого в преступлениях...*

*... chassé de partout, calomnié, discrédité, accusé à tort des pires turpitudes, mais pardonnant inlassablement à ses persécuteurs... [4] / ... изгнанный отовсюду, оклеветанный, дискредитированный, ложно обвиненный в наихудших злодеяниях, но неустанно прощающий своих преследователей...*

Святой человек может внезапно осознать свою христианскую миссию и изменить свою прежнюю жизнь:

*Il découvre le vrai visage de l'archevêque : celui d'un industriel catalan qui, au début d'une belle carrière, abandonna tout pour devenir prêtre et, en pleines guerres carlistes, se consacrer aux pauvres, aux démunis, à ceux qui doutaient de l'Eglise et du Christ... [4] / Он узнает истинное лицо архиепископа: лицо каталонского промышленника, который в начале прекрасной карьеры бросил все, чтобы стать священником и в разгар карлистских войн посвятить себя бедным, обездоленным, тем, кто сомневался в церкви и Христе...*

Или, напротив, может вести благочестивую жизнь с самой ранней молодости. Но так или иначе святым он станет в результате страданий, часто, проходя через них, он спасает окружающих его грешников:

*Ayant compris très jeune la nécessité de participer au rachat des âmes, sainte Thérèse y consumera la fin de sa courte existence dans des souffrances* [4] / *С юных лет осознав необходимость участия в искуплении души, святая Тереза завершит свое недолгое существование в страданиях...*

*... elle a acquis chèrement la salut de ces pécheurs...* [4] / *... она дорого заплатила за спасение этих грешников...*

Как заявляет папа римский Франциск, целью каждого человека должно стать стремление отвернуться от греха и стать святым:

*«Chaque chrétien est appelé à la sainteté». Une fois encore, il a cité Léon Bloy en déclarant qu'il n'y avait «qu'une seule tristesse dans la vie, celle ne pas être saint»* [4]. / *«Каждый христианин призван к святости». В очередной раз он процитировал Леона Блуа, заявившего, что «в жизни есть только одна печаль – это не быть святым».*

Таким образом, в современном франкоязычном медиадискурсе образы грешника и святого оказываются связаны: собственно, святые проявляют свои качества либо на фоне сравнения с грешниками, либо спасая этих последних. Грешны все современные люди, поскольку нарушают религиозные законы и нормы, не стремятся выполнять необходимые для спасения ритуалы, часто не понимают природу греха в католической традиции (например, к таким грехам можно отнести контрацепцию, повторные браки, паллиативную помощь). Многочисленны факты обсуждения греховности сексуальных девиаций. Верующие вольны осуждать их, хотя священники напоминают, что ненавидеть надо не самого грешника, а его проступки. Образ грешника – это образ нашего современника, живущего обычной жизнью, уступающего греху по незнанию или легкомыслию.

Образ святого в современном сознании верующего француза – это образ не современника, а исторического персонажа, пострадавшего за веру, часто оклеветанного и преследуемого, и приобретшего славу и почитание только после смерти. Святые демонстрируют необыкновенную волю в своей вере и желании помочь ближнему. В целом образ святого в современном французском медиадискурсе имеет традиционные характеристики, сохраняющиеся неизменными в течение веков.

Образы грешника и святого, несмотря на соотнесенность с разными временными рамками, являются взаимосвязанными, противоположными с аксиологической точки зрения, но преемственными с религиозной: каждый грешник должен стремиться стать святым.

### *Список использованной литературы*

1. Драч Г. В., Матяш Т. П. Культурология. Краткий тематический словарь. Ростов Н/Д: Феникс, 2001.
2. Джелалова Л. А. Роль слова в создании культурных смыслов и образности русских пословиц // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 2-7(7). С. 29-31.
3. Харитонов Е. М., Хоружая С. В. Образность смысла и смысл образа в культуре // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 3(28). С. 21-25.
4. Интернет-портал «L'Homme Nouveau» [Электронный ресурс]. URL: <https://hommenouveau.fr/> (дата обращения: 03.01.2023).

**К ВОПРОСУ О ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

**Аннотация.** Политический дискурс обслуживается языком для специальных целей, отличающимся от естественного языка, в первую очередь, его лексическим составом, в который входят как нормированные, так и ненормированные специальные лексические единицы. Ядро специальной лексики, образованное терминологическими единицами, подвергается влиянию различных динамических процессов, постоянно протекающим в ней. Изучение динамических процессов представляется актуальным направлением современного прикладного терминоведения в связи с нестабильным и подвижным характером политического языка, а также с широкой перспективой дальнейших исследований. В настоящей работе предпринята попытка рассмотреть в синхронии некоторые динамические процессы, происходящие в современном американском политическом дискурсе на примере лексических единиц «внутренний терроризм» и «гибридная война». В качестве материала для практического анализа в работе привлечен ряд актуальных политических медиатекстов, опубликованных в электронном издании *Politico*, а также политические документы внутреннего пользования Конгресса США, находящиеся в свободном доступе. Исследование выполнено в рамках прикладного терминоведения с использованием собственного терминологического метода – метода терминологического анализа текста. Полученные результаты позволяют заключить, что в современном американском политическом дискурсе протекают активные динамические процессы транстерминологизации и терминологизации. Данные процессы протекают именно в синхронии, поскольку сопровождаются наблюдаемыми *ad hoc* процессами специализации значения под влиянием экстралингвистических факторов, а также уточнением формы и содержания исследуемых единиц. Все выводы и умозаключения сопровождаются иллюстрациями из материала исследования.

**Ключевые слова:** политический дискурс, язык для специальных целей, динамические процессы, транстерминологизация, специализация значения, терминологизация, внутренний терроризм, гибридная война.

**ON THE ISSUE OF DYNAMIC PROCESSES IN THE POLITICAL  
TERMINOLOGY (THE CASE STUDY  
OF THE AMERICAN POLITICAL JARGON)**

**Abstract.** Language for specific purposes is an integral part of the political discourse. LSP differs from a natural language, mostly, in its vocabulary, which comprises both standardized and non-standardized lexical units. The core of the special lexis is formed by terms and it is affected by various dynamic processes, which constantly proceed in it. The study of the dynamic processes appears to be an acute research direction in the modern applied terminology due to an astatic and flexible nature of the political language as well as to potential directions for future research. The present study attempts to examine in synchrony some dynamic processes, which happen in the modern American political discourse on the example of two lexical units: “domestic terrorism” and “hybrid war(fare)”. The author used a number of timely political media

texts issued by Politico.com and some Congressional interior political documents displayed in the public domain. The study has been carried out within the framework of applied terminology with the use of a specific terminological method – the one of terminological text analysis. The results obtained allow the author to conclude that in the modern American political discourse the active dynamic processes of trans-terminologization and terminologization take place. These processes happen namely in synchrony as they are accompanied by the ad hoc processes of the meaning specification, which develop due to the extralinguistic factors, and the process of adjustment of the form and meaning of the units under study. All the conclusions and speculations are illustrated with the samples from the analyzed texts.

**Keywords:** *political discourse, language for specific purposes, dynamic processes, trans-terminologization, specification of the meaning, terminologization, domestic terrorism, hybrid war(fare).*

Всякий институциональный дискурс представляет собой сложную систему. Политический дискурс в понимании Е.И. Шейгал – это семиотическое пространство, обладающее собственным подязыком, имеющим равное значение с другими его компонентами: текстом и контекстом [1, с. 14-16].

Основу любого подязыка, как известно, составляет специальная лексика, представляющая собой «все лексические средства, так или иначе связанные с профессиональной деятельностью человека» [2, с. 25, 26]. Состав специальной лексики неоднороден и во многом зависит от профессиональной сферы. Отечественные ученые (например, С.В. Гринев-Гриневиц, В.М. Лейчик, С.Д. Шелов) выделяют в специальной лексике нормированные и ненормированные единицы. К первой группе относятся термины и номенклатурные наименования, ко второй – предтермины, прототермины, псевдотермины, терминологизмы, консубстанциональные термины и слова и прочие единицы со спорным статусом.

Ядро специальной лексики образовано терминами – совокупностью лексики, которая чаще всего обладает свойством системности и функционирует по собственным законам, нередко отличным от функционирования лексико-семантических групп естественного языка [3, с.106-112].

Процессы, постоянно протекающие в терминологиях и терминосистемах, в частности, развитие омонимии и полисемии, терминологизации и детерминологизации, а также междисциплинарные заимствования (транстерминологизация) и вариантность терминов, все чаще привлекают внимание исследователей. Эти явления получили название «динамические процессы» [4] и изучаются на материале разных языков.

Настоящая работа представляет собой попытку рассмотреть в синхронии некоторые динамические процессы, происходящие в американском политическом дискурсе на примере специальных единиц *domestic terrorism* и *hybrid war(fare)*. Материалом исследования выступили как официальные документы Конгресса США, находящиеся в свободном доступе, так и специализированные медиатексты – статьи электронной версии издания *Politico*. Исследование выполнено в рамках прикладного

терминоведения с использованием метода терминологического анализа текста.

Первая исследуемая единица *domestic terrorism* (внутренний терроризм) представляет собой юридический термин, первоначально довольно широко интерпретируемый в статье 2331(5) Федерального уголовного кодекса США и не обозначающий федеральных преступлений. Только после трагедии 11 сентября 2001 в закон были внесены поправки, прописанные в документе «Закон 2001 года, сплачивающий и укрепляющий Америку обеспечением надлежащими орудиями, требуемыми для пресечения терроризма и воспрепятствования ему», или «Закон о патриотизме», благодаря которым «внутренний терроризм» теперь понимается как любые противоправные действия, угрожающие жизни человека и нарушающие уголовный кодекс США или УК любого штата, которые умышленно запугивают или подавляют гражданское население, оказывают влияние на принятие решений и совершение действий органами власти посредством угрозы или массовых разрушений, убийств или похищений, и осуществляемые преимущественно в пределах территориальной юрисдикции США [5, 6, 7].

Термин *domestic terrorism* довольно широко употреблялся на тот момент в политическом дискурсе по отношению, в первую очередь, к преступлениям на почве нетерпимости (*hate crime*), совершаемых членами радикальных и ультраправых организаций, и ассоциировался с выражениями *White supremacists*, *Neo-Nazis*, *Ku Klux Klan members*, *'Proud Boys'* и др., а также с массовыми убийствами, в частности, с применением огнестрельного оружия (*mass shooting*) (Выделение п/ж шрифтом и подчеркиванием в примерах здесь и далее наше. – М.С.).

(1) *The statement from the association, which represents more than 14,000 active and former FBI special agents, follows the Justice Department's announcement Sunday that it is treating the mass shooting in El Paso, Texas, as a case of domestic terrorism* [8].

(2) *Congress is putting a bipartisan squeeze on President Donald Trump to condemn white supremacists and commit his administration's resources to combating domestic terrorism by neo-Nazis and other racist groups* [8].

Таким образом, возможно говорить, во-первых, о **процессе транстерминологизации** – междисциплинарного терминологического заимствования с последующим развитием собственного значения, поскольку термин *domestic terrorism* первоначально входит в юридическую терминосистему и несмотря на внесенные изменения в УК США (т.е. изменение объема юридического термина) именно в политическом подъязыке наблюдается развитие сугубо политического значения.

Во-вторых, по мере функционирования исследуемого термина в политическом дискурсе под влиянием экстралингвистических факторов его значение продолжает дальнейший **процесс специализации значения** и сегодня мы все чаще можем наблюдать употребление единицы «внутренний терроризм» по отношению к «идеологически неправильным» действиям:

(3) *The storming of the Capitol on Jan. 6 has been denounced by the White House, the FBI and the Justice Department as **an act of domestic terrorism** ...* [8]

или

(4) *Seeking to satisfy a large swath of the public outraged by the Jan. 6 riot, prosecutors have declared that the event “certainly” qualifies as **domestic terrorism** [8].*

В пользу данного умозаключение говорит так же тот факт, что во внутренних документах (отчетах Исследовательского Управления Конгресса [9, 10]) проводится четкое разграничение между политической трактовкой этого термина (пример 5) и толкованием в юридической системе (примеры 6 и 7):

(5) *Domestic terrorism (DT) differs from other criminal activity in key ways. Importantly, unlike most offenders – who may be driven by self-centered motives – **domestic terrorists are driven by a cause or ideology** [9].*

(6) *FBI Director Wray has repeatedly stated in congressional testimony that the FBI requires DT investigations be based on “activity intended to further a political or social goal ... involving force, coercion, or violence, in violation of federal law” **regardless of the nature of the ideology** [9].*

(7) *The FBI conceptualizes domestic terrorism in terms of threats, **not groups or ideas** [10].*

Вторая исследуемая единица «гибридная война» представляет собой предтермин – специальную лексическую единицу, используемую для номинации нового понятия, часто с колебанием значения и формы [11, с. 45].

Данная единица была предложена для обозначения военной стратегии, в которой комбинируются как традиционные приемы ведения войны, так и политическое и дипломатическое давление, запугивание, информационное манипулирование и дезинформация, террористические акты и прочие неконвенциональные действия [12].

Авторство приписывается Фрэнку Гоффману, однако сам исследователь в своей работе ссылается на неопубликованную магистерскую работу 1998 года, в которой эта единица была употреблена впервые [12, с.9].

Англоязычная единица «гибридная война» еще не имеет устойчивой формы, и в политическом дискурсе одновременно употребляются две единицы *hybrid warfare* и *hybrid war*:

(8) *They also committed to launching a “transatlantic task force” to identify and freeze the assets of individuals and companies, and pledged to increase coordination “against disinformation and **other forms of hybrid warfare**” [8].*

(9) *The Russian “assault” against Ukraine “has already begun,” WSJ’s James Marson reports from Kyiv, and has taken **the form of a “hybrid war”** that includes “cyberattacks, economic pressure and, most recently, false bomb threats” [8].*

Наблюдается разная частотность употребления упомянутых единиц: *hybrid warfare* встречается гораздо чаще, чем *hybrid war*, проявляя при этом и большие возможности в коллокациях. Так, например, обе единицы употребляются в глагольных конструкциях (*to stop hybrid warfare, to use*

*hybrid warfare, to defend against hybrid warfare, to start hybrid war, to wage a “hybrid war”*) и в *of*-фразах (*an act of hybrid warfare, the tactics of hybrid warfare, the challenge of hybrid warfare, a form of a hybrid war, part of a hybrid war*), только первая единица образует *noun+noun* конструкции: *cyber-enabled hybrid warfare, the Russian hybrid warfare thread, Russia’s hybrid warfare doctrine*.

Говоря о колебании значения предтермина, отметим, что пока не существует не только общепринятого определения данного понятия, но даже устойчивого понимания, что тактика гибридной войны в себя включает. По мнению Фрэнка Гоффмана, ведение гибридной войны – это сочетание, в первую очередь, разнообразных насильственных форм давления на противника, включая террористические акты и совершение преступлений [12], при этом во внутренней документации встречается более широкая трактовка: *“Hybrid warfare blends conventional, irregular, and information warfare. It may also include economic and other forms of competition and contention. Often used to describe information warfare, hybrid warfare encompasses activities that fall outside of the information warfare rubric”* [13].

Однако появление указанных единиц в официальных политических документах дает основание предполагать происходящий **процесс терминологизации** – переход лексической единицы из состояния нетермина в состояние термина [3, с.29].

Данный процесс является долгим и непростым, исследуемая единица все еще встречается в кавычках или с уточнением (*so-called hybrid warfare* или *sometimes called hybrid warfare*) [14], тем не менее этот предтермин уже не является редким в таком типе документов, а его содержание уточняется, и, вполне возможно, что через некоторое время исследуемая единица приобретет следующие характерные для термина свойства: устойчивость, содержательную точность, дефинированность, контекстуальную независимость.

**Выводы.** Проведенное исследование актуального языкового материала позволяет заключить, что в современном американском политическом дискурсе протекают активные динамические процессы транстерминологизации и терминологизации *ad hoc*, т.е. в синхронии. Полученный вывод указывает на нестабильный и подвижный характер политического языка как языка для специальных целей и открывает перспективу для дальнейшего исследования политической лексики.

#### *Список использованной литературы*

1. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004 – 326 с.
2. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории; отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 248 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 256 с.
4. Алимуратов О. А., Лату М. Н. Динамические процессы в терминологических



системах (на материале современных англоязычных терминосистем) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 273-280.

5. *Бочинин А. В.* Проблема внутреннего терроризма на страницах печати США // Медиаскоп. 2015. № 2. С. 3. EDN TXLQDR.

6. Title18 – Crimes and Criminal Procedure // GovInfo. Available at: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2021-title18/pdf/USCODE-2021-title18-partI-chap113B-sec2331.pdf> (accessed 22.01.2023).

7. Uniting and strengthening America by providing appropriate tools required to intercept and obstruct terrorism (USA Patriot Act) act of 2001. Available at: <https://www.congress.gov/107/plaws/publ56/PLAW-107publ56.pdf> (accessed 22.01.2023).

8. POLITICO. Available at: <https://www.politico.com> (accessed 22.01.2023).

9. Sifting Domestic Terrorism from Domestic Violent Extremism and Hate Crime. June 1, 2022. Available at: <https://crsreports.congress.gov> (accessed 22.01.2023).

10. Domestic Terrorism: Some Considerations. August 12, 2019. Available at: <https://crsreports.congress.gov> (accessed 22.01.2023).

11. *Гринева-Гриневич С. В.* Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.

12. *Frank G. Hoffman.* Conflict in the 21 st Century: The Rise of Hybrid Wars. Potomac Institute for Policy Studies. Arlington, Virginia. December, 2007. Available at: [https://www.potomacinstitute.org/images/stories/publications/potomac\\_hybridwar\\_0108.pdf](https://www.potomacinstitute.org/images/stories/publications/potomac_hybridwar_0108.pdf) (accessed 22.01.2023).

13. *Catherine A. Theohary.* Information Warfare: Issues for Congress. March 5, 2018. Available at: <https://crsreports.congress.gov> (accessed 22.01.2023).

14. Great Power Competition: Implications for Defense – Issues for Congress. November 8, 2022. Available at: <https://crsreports.congress.gov> (accessed 22.01.2023).

С. Е. Тупикова, А. С. Будникова  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СМИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются лингвистические особенности англоязычной прессы. Средства массовой информации выполняют множество функций, основной из которых является функция информирования. Данная информационная среда отражает современный уровень развития языка, где наблюдается сильная концентрация различных стилей речи. В этом заключается значимость настоящего исследования. Целью исследования является выделение, описание и систематизация языковых особенностей современных англоязычных СМИ. Выявляется и обосновывается важность СМИ в отражении развития современного английского языка. В результате проведенного анализа текстов британской прессы выделяются две тенденции, характерные для лингвистических особенностей англоязычных СМИ: необходимость постоянного варьирования и трансформации информации для создания ярких образов и строгая коммуникативная установка прессы на общедоступность текста.

**Ключевые слова:** пресса, язык СМИ, практический анализ, лингвистические особенности, английский язык.

## LINGUISTIC FEATURES OF MODERN ENGLISH MEDIA TEXTS

**Abstract.** The article discusses the linguistic features of the English-language press. Mass media perform many functions, the main one is the function of informing. This informational environment reflects the current level of language development, where there is a strong concentration of different speech styles. This fact determines the importance of the study. The purpose of the study is to identify, describe and systematize the linguistic features of modern English-language media. The importance of the media in reflecting the development of the modern English language is revealed and proved in the article. The analysis of the British press allows us to identify two trends that are characteristic of the linguistic features of the English-language media: the need for constant variation and transformation of information to create vivid images and the strict communicative attitude of the press to the accessibility of the text.

**Keywords:** press, media language, practical analysis, linguistic features of the English press.

Важность лингвистического изучения текстов СМИ очевидна, так как, за счет мощного и быстрого своего развития, средства массовой коммуникации занимают важное место в жизни современного общества. Сегодня невозможно представить нашу жизнь без участия СМИ. Общество постоянно нуждается в пополнении имеющейся информации и получении новой, данная задача и есть основное предназначение СМИ.

Язык СМИ является социально-обусловленной реализацией национального языка, в той или иной степени отражающей статус всех стилей и подстилей. Этим и определяется закономерность интереса

лингвистов к медиатекстам. Безусловно, изучение языка СМИ отнюдь не ново, но, несмотря на его глубокое исследование, тексты газет, журналов и других видов СМИ и по сей день являются богатым материалом для лингвистического анализа. Так, средства массовой коммуникации репрезентируют не только языковую составляющую своей аудитории, но и отражают ценности данного общества, взгляды, историческое и культурное развитие, оценки, задают определенную тональность, манипулируют сознанием читателей и выполняют много других «скрытых» функций помимо информирования [1]. Безусловно, британская пресса представляет основу для продуктивного изучения языковых явлений, характерных для современного английского языка [2].

Язык прессы – это живая, постоянно развивающаяся система, требующая от журналистов постоянной творческой работы. Широкая, нейтральная в языковом отношении читательская аудитория определяет особенности выбора языковых средств на страницах. Газетный текст обладает богатым лексическим составом [3]. Пресса отражает текущий уровень развития языка, в котором происходит концентрированное сближение книжного и разговорного стилей речи. Именно это и обуславливает актуальность данного исследования. В данной работе подвергается практическому анализу лингвистические особенности англоязычной прессы на материале передовых британских СМИ. Целью настоящего исследования является выделение, описание и систематизация языковых особенностей современных англоязычных СМИ.

Прежде всего, стоит отметить, что лексические единицы английского языка включают множество оборотов речи. В связи с этим, одной из характерных черт английской прессы является использование разговорных оборотов, идиом, каламбуров, пословиц и поговорок в серьезном по содержанию и тональности тексте [4].

Назначение данного феномена – желание приукрасить сухое сообщение, заинтересовать аудиторию, привлечь внимание. Обратимся к рассмотрению следующих примеров:

«*Truss, Britain's shortest-serving PM, was said to have been so taken with the proposal she referred to it as a 'silver bullet'*» (Daily Mail. 2022. 26 November). Словосочетание «*silver bullet*» в данном предложении дословно переводится как «серебряная пуля», но имеет значение «*простое решение трудной задачи*».

«*They talk about the Queen's childhood, her horses, church affairs (she is 'well up to speed') and her sadness at what is happening in Ukraine*» (Daily Mail. 2022. 26 November) [5]. Конструкция «*well up to speed*» в данном примере переводится на русский язык как «*быть в курсе дела, быть в курсе последних новостей*».

В вышеприведенных примерах идиомы позволяют создать дружескую тональность, сблизиться с аудиторией, повысить эмоциональность высказывания. Дружеская неформальная тональность достаточно частотна в британских СМИ.

Необычной, для русскоязычного коммуниканта считается и тенденция называть руководителей государств и министров по именам. Та фамильярность, с которой английская пресса обращается с государственными деятелями не свойственна русскоязычной культуре:

«*Sunak congratulated Starmer for winning the Spectator magazine's politician of the year award, but noted that in the months after he won that accolade last year his wife had been exposed as a non-dom and his relationship with Boris Johnson collapsed*» [6].

Данные фамильярно-разговорные формы являются привычными для английских читателей, поскольку закреплены в их культуре [7]. В англоязычной культуре считается этикетно маркированным и приличным обращение к руководителю, учителю, человеку выше стоящей должности или старшего возраста по имени. Однако такое обращение в другой культуре, например, в русскоязычной, вызовет культурный шок.

Помимо фамильярно-разговорной окраски обнаруживается и абсолютно противоположная тенденция. Принятой нормой считается указание титула политических деятелей. В случае употребления фамилии политических деятелей без титулов и должностей, сокращения Mr (Mister) или Mrs. (Mistress) ставятся перед их фамилией. Таким образом, английский телеведущий, писатель и бывший политик Gyles Daubenev Brandreth – всегда *former MP Mr Brandreth* (MP-member of parliament). В англоязычном тексте данные титулы обладают лишь формальным значением и вовсе не являются отражением особого почтения, уважения автора статьи к упоминаемым.

Стоит отметить, что широкая распространенность пассивных форм и конструкций в англоязычных публикациях является незаменимой чертой, реализуемой практически в каждой статье, новости, очерке:

«*Much attention was being paid to the Iranian anthem ahead of today's match against Wales, after the players refused tossing it on Monday before their clash with England. Today, the players gave a muted rendition of Iran's anthem after they were threatened with retribution for 'insulting' the country on Monday, but fans in the stadium made their feelings clear about the Tehran regime by jeering the song. As the cameras panned over the crowd, they fell on one middle-aged man holding an Iranian flag. His eyes were closed and mouth open as he sobbed - as the anthem was played over the stadium's speakers*» (Daily Mail. 2022. 25 November) [5].

Широкое употребление атрибутивных групп также свойственно английской прессе: «*The UCU said many of its members are employed on precarious contracts which does not give them enough time for marking or supporting students*» (Daily Mail. 2022. 25 November The University and College Union) [5].

Разнообразные сокращения, часто встречающиеся в заголовках и затрудняющие их понимание, являются еще одной языковой особенностью британской периодики, которую нельзя упускать из виду. Зачастую расшифровка данных сокращений дается в тексте самой статьи. Однако не

редки случаи, когда популярные сокращения, с которыми англоязычный читатель давно знаком, не проясняются.

«*Speaking to the PA news agency at a joint rally held between the UCU and the EIS teaching union, Ms Senior urged universities to get back to the negotiating table*». (Daily Mail. 2022. 25 November). «*Then there was the time at the London Fire Brigade (LFB), when her helmet was filled with urine, and the moment she found herself zipped inside a body bag as part of a practical joke*». «*The experiences contributed to Sophie (not her real name) being diagnosed with post-traumatic stress disorder (PTSD). Looking back, she compares her time at work to being in an abusive relationship*» [8].

Еще одну группу наиболее распространенных аббревиатур в англоязычной прессе составляют аббревиатуры различных организаций и должностей: *Communication Workers Union – CWU, Prime Minister – PM, member of parliament – MP*.

Следует отметить, что словарный состав любого языка, в том числе и английского, является отражением истории данной нации. В лексических единицах отражаются все явления и процессы, качественное понимание которых возможно только путем использования новых слов – неологизмов. Вследствие чего, характерной чертой английской прессы является широкая распространенность неологизмов и клишированных фраз.

«*Australian billionaire Mike Cannon-Brookes has been caught up in an environmentally-conscious cryptocurrency miner's 94 per cent share price plunge*» (Daily Mail. 2022. 25 November) [5].

Безусловно, цитирование, ровно также, как и пассивные формы, является незаменимым атрибутом британских СМИ. На наш взгляд, использование данного метода передачи информации читателю позволяет автору статьи войти в область доверия, увеличивая свое, авторское влияние на читателя.

«*Her grieving was private, but in public the Queen was determined to carry on as normal. 'Life goes on,' she said. 'It has to.'*». (Daily Mail. 2022. 26 November) [5]. «*Meanwhile, a spokesperson for the Royal Society for the Protection of Birds (RSPB) said: "This is the worst outbreak of avian influenza we have ever seen and over 60 different wild bird species have been affected in the UK."*» (The Sun. 2022. 26 November) [9].

Следует отметить, что обращение к англоязычному материалу исследования обусловлено наличием обширного корпуса языковых фактов, имеющегося в пространстве данной лингвокультуры, который представлен как в форме электронных коммуникативных форм, так и в устной коммуникации. В ходе проведенного исследования анализу подверглись лингвистические особенности англоязычных СМИ. Было выявлено, что происходит выделение двух тенденций, характерных для лингвистических особенностей англоязычных СМИ: необходимость постоянного варьирования и трансформации имеющейся в распоряжении автора статьи информации для создания ярких образов и повышения практического

эффекта, а также строгая коммуникативная установка прессы на общедоступность текста.

Именно данные тенденции являются устойчивым ориентиром в речетворческой деятельности журналистов. И благодаря этому, массовая коммуникация отличается от любого другого функционального стиля.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что средства массовой информации являются отражением современного состояния языка, поскольку все изменения, которым подвергается язык, отображаются в текстах СМИ. Именно поэтому использование ресурсов официальных сайтов британской прессы позволило дать характеристику лингвистических особенностей СМИ посредством анализа их реализации в современном английском языке.

### *Список использованной литературы*

1. Тупилова С. Е. Когнитивные механизмы оценивания в коммуникации (на материале англоязычного публицистического дискурса) // Когнитивные исследования языка. 2015. № 22. С. 295-298.
2. Окунькова Е. А. Лингвостилистические, синтаксические и семантические признаки британских медиатекстов // Вестник МГОУ: науч. журн. 2012. N 1. С. 114-119.
3. Семухина Е. А., Тупилова С. Е. Репрезентация тревожной тональности в англо- и франкоязычном публицистическом дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2016. № 26. С. 712-715.
4. Филатова А. И. Newspaper style in stylistics // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс] – URL : <https://scienceforum.ru/2020/article/2018023543>
5. DailyMail: UR Home | Daily Mail Online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dailymail.co.uk/home/index.html>
6. The Times: Rishi Sunak must find a way to galvanise Tories [Электронный ресурс]. URL : <https://www.thetimes.co.uk/article/soothing-rishi-sunak-must-find-way-galvanise-tories-keir-starmer-ll5nhw09n>
7. Комисаров В. Н. Лингвистика перевода. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 165 с.
8. The Times: Culture of racism, bullying and misogyny revealed in London Fire Brigade birds' [Электронный ресурс] – URL : <https://www.thetimes.co.uk/article/culture-of-racism-bullying-and-misogyny-revealed-in-london-fire-brigade-kzpk2kpm8>
9. The Sun: FEATHER FEARS People banned from feeding ducks and swans in parks over avian flu fears as signs warn 'do not feed the birds' [Электронный ресурс]. URL : <https://www.thesun.co.uk/news/20560091/people-banned-feeding-ducks-swans-avian-flu/>

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ

**Аннотация.** Данная статья посвящена сравнительному анализу культурных и языковых особенностей официально-делового стиля переговоров в англо- и русскоязычной культурах. Во времена существования одновременно толерантности и культурной апроприации, многие границы стираются, а понятия изменяются: сегодня необходимо уметь объединять различные народы и социокультурные группы. Но данный процесс протекает медленно из-за культурной апроприации. В современном мире еще существуют проблемы с коммуникацией, что становится наиболее заметно в деловой сфере, во время ведения переговоров. Переговорный процесс – это происходящий между несколькими сторонами особый вид деловой коммуникации. Ведение деловых переговоров на английском зачастую является большим стрессом. Ведь кроме демонстрации своих лучших бизнес качеств и особой деловой хватки нужно еще постоянно следить за иностранной речью. Важно не только верно расслышать и понять, но и грамотно выразиться самому. Так, сглаживание противоречий, решение конфликтов, способность оказывать влияние на людей — это особые важные навыки, определяющие общения с деловыми партнерами. Все вышеперечисленные факторы обусловили актуальность настоящего исследования. В статье обосновывается важность изучения переговорных коммуникативных процессов, рассматриваются речевые клише и культурные особенности ведения процесса переговоров на английском и русском языках. Национальные особенности и культура Великобритании раскрывается в том числе и через языковые особенности ведения деловых переговоров. В ходе проведенного исследования доказали, что британцы выстраивают деловые переговоры с точки зрения их полезности, структурированности, логичности, с использованием большого количества фактов, делая акцент на информативность. С целью построения эффективной деловой коммуникации британцы не забывают о вежливости, ценности личного мнения и уважения мнения оппонента, стараются всегда находить компромисс в переговорах, пренебрегают мимикой и жестами. Сдержанность, присущая каждому британцу находит своё отражение и в языковых, корпоративных особенностях ведения деловых переговоров.

**Ключевые слова:** национальная культура, менталитет, языковые особенности, деловые переговоры.

## THE LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF BUSINESS NEGOTIATIONS

**Abstract.** This article is devoted to a comparative analysis of the cultural and linguistic features of the official business style of negotiations in English and Russian-speaking cultures. In times of both tolerance and cultural appropriation, many boundaries are being erased and concepts are changing: today it is necessary to be able to unite different peoples and socio-cultural groups. But this process is slow because of cultural appropriation. There are still problems with communication in the world, which becomes most noticeable in the business sphere. Negotiation process is a special kind of business communication that takes place between several participants. Conducting business negotiations in English is often very stressful, because in addition to demonstrating your business skills and special business acumen, you also have to show your foreign language accuracy and literacy. It is important not only to understand

correctly, but also to express oneself properly. Thus, smoothing over arguments, resolving conflicts and being able to influence people are particularly important skills which determine how to communicate with business partners. All the above-mentioned factors make this study relevant. The article is based on the importance of studying negotiation communication processes and examines the speech clichés and cultural peculiarities of the negotiation process in English and Russian. The national characteristics and culture of Great Britain are also revealed through the linguistic peculiarities of business negotiations. The research has proven that the British frame business negotiations in terms of their usefulness, structure, logic, using a large number of facts, with an emphasis on being informative. In order to build effective business communication, the British are not oblivious to politeness, value personal opinion and respect the opinion of their opponent, always try to find a compromise in negotiations and disregard facial expressions and gestures. The restraint inherent in every Briton is reflected in the language and corporate language of business negotiations.

**Keywords:** *national culture, mentality, language features, business negotiations.*

В современном мире всё популярнее становится тезис о том, что грамотно выстроенная коммуникация между людьми позволяет им достичь поставленных целей и задач, будь это деловые переговоры, общение учителя с обучающимися или беседа двух приятелей. Безусловно, коммуникация может выступать и способом формирования ближайшего окружения человека, как личного, так и профессионального. В процессе общения можно выяснить увлечения человека, его нравственные ценности, отношение к тем или иным вещам, идеям; вольно или невольно в процессе коммуникации говорящий раскрывает свою культурную идентичность, принадлежность к определенной профессиональной, религиозной, социальной, возрастной группе (последнее не всегда интерпретируется верно только по внешним данным). Эффективная коммуникация позволяет человеку понять, подходит ли ему его собеседник для дальнейшего выстраивания коммуникативных связей.

Если говорить об эффективной коммуникации во время деловых переговоров, то на самом деле, её значимость раскрывается ещё до начала этих переговоров. К примеру, это проявляется в заранее спланированном руководителями деловых переговоров плана его проведения, списка важных вопросов, которые должны быть освещены в ходе коммуникации. Также и сами деловые переговоры начинаются с традиционного этикетного приветствия участниками друг друга и проходит в строгих рамках формального этикета [см. подробнее 1, 2]. И этот традиционный процесс – один из важнейших приёмов ведения успешной коммуникации. Приветствуя человека, интересуясь состоянием его дел, здоровья, собеседник располагает оппонента к себе, показывает его ценность и значимость. И наоборот: пренебрегая этим жестом, участники деловых переговоров изначально выстраивают общение в атмосфере невоспитанности, неуважения сторон, намеренно нарушая нормы и правила этикета.

Важность и актуальность изучения процесса переговоров в современном мире невозможно недооценить. Успешная коммуникация приводит к успехам в деловой сфере, к процветанию бизнеса, к налаживанию межкультурного контакта. Поэтому важно знать правила и приемы ведения



эффективных переговоров с представителями англоязычных стран. Для глубинного раскрытия темы нами были изучены языковые особенности деловых переговоров в британской культуре и проведено сравнительное исследование особенностей в англо- и русскоязычной культуре.

Начнём с составления «портрета» среднестатистического английского бизнесмена. Если немного углубиться в особенности культуры британцев, то становится понятно – во многом их образ жизни, отношение к нравственным ценностям, даже процесс выстраивания быта отличается от российского. В книгах В.В. Овчинникова «Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах» и одного из ведущих специалистов по межкультурной коммуникации Т.С. Самохиной «Они и мы» наглядно раскрываются данные особенности [3, 4]:

1. Англичане – очень сдержанные, педантичные люди. Связано это в первую очередь с манерой воспитания детей, принятой в английском обществе. Лозунг воспитания звучит так: «Возьми себя в руки!» Эта фраза олицетворяет собой ответственность, дисциплинированность, пунктуальность, которые раскрываются в каждом поступке людей этой нации.

Таким образом, опоздать на деловые переговоры, выполнить отчёт не вовремя или вовсе не прийти – недопустимо для британцев.

На наш взгляд, в России такой подход к построению деловых переговоров также востребован и ценен. Однако, в российской культуре это больше связано не только с особенностями семейного, школьного обучения и воспитания человека в прошлом, но и с отрицательными санкциями со стороны руководства уже в настоящем. То есть у англичан такой подход к жизни, работе, личным увлечениям – это национальная черта характера, а у русского народа – это скорее необходимость. Не зря же в нашей культуре так много произведений русского народного творчества, в которых нас учат выполнять все дела заранее, не откладывая – *Сделал дело, гуляй смело*.

2. Деловые переговоры британцы любят начинать с бесед на отвлечённые темы, так называемая `светская беседа` *Small Talk* неотъемлемый элемент любой коммуникации. Например, это может быть разговор на тему гуманного отношения к животным. В англоязычной культуре они имеют особую ценность, и, хотя в России также уважительно относятся к «братьям нашим меньшим», в Англии животные возводятся в культ, они приравниваются по значимости к детям.

В российской же культуре чаще всего деловые переговоры, если говорим про традиционную форму деловых переговоров в офисе, начинаются непосредственно с обсуждения важных вопросов. Уже после официальной части, в случае деловых переговоров с иностранными делегациями, для них может быть проведена культурная программа. Например, экскурсия по городу, по предприятию. Однако, этот вопрос остаётся спорным. На наш взгляд, всё зависит от специфики деловых переговоров, уместности общения на отвлечённые темы. Но стоит признать, что дружеский непринужденный пятиминутный разговор на отвлечённые

темы в начале переговоров только помогает снять напряжение, преодолеть барьер и настроиться на деловой лад.

3. Британцы очень вежливые люди, следование нормам этикета у них в крови. Эта вежливость раскрывается и во время деловых переговоров. Российские бизнесмены также осознают значимость вежливого отношения к оппоненту.

4. Британцы уважают профессионализм. И при этом они не терпят, когда за счёт предоставления большого количества информации на деловых переговорах, бессмысленных размышлений люди пытаются выставить себя таковыми. Объясняется это тем, что и сами британцы с большим профессионализмом относятся к своей работе.

В России также особо ценится профессионализм.

5. Также стоит помнить, что британцы уважают как свои личные границы, так и личные границы оппонента. Это выражается и в физическом плане – расстояние между людьми в Великобритании в процессе общения куда больше, чем в России. Эту особенность важно знать, так как во время деловых переговоров можно задать неуместные вопросы или физически нарушить личные границы оппонента. Такой шаг уменьшит вероятность положительного результата деловых переговоров. Британцы во время разговора всегда держат контакт глазами *eye contact*, что не всегда уместно в русскоязычном обществе. Русскоязычный собеседник часто из-за стеснения отводит взгляд, что может быть неверно истолковано англичанином как ложь или желание скрыть информацию, ввести в заблуждение.

6. И немного юмора. Смех позволит сделать деловые переговоры более живыми, насыщенными. Однако, надо осознавать насколько он уместен в каждом конкретном случае.

На данном этапе нами были рассмотрены общие правила деловых переговоров в Великобритании, к ним относятся: пунктуальность, опрятный внешний вид, ответственный подход к работе, желание и возможность начать деловые переговоры с отвлеченных тем, профессионализм, уважение к личным границам оппонента, юмор.

Следует отметить, что эти особенности деловых переговоров являются общими, универсальными, применимыми к деловым переговорам почти в любой стране мира.

Теперь более подробно рассмотрим языковые особенности деловых переговоров в Великобритании.

1. *Start positive* [5]. Если переводить на русский язык, то дословно это будет означать позитивное начало беседы. Выше уже писали о том, что британцы любят начинать переговоры с отвлечённых тем, со светской беседы о погоде, природе и т.д. (есть и целый список табу-тем, которых ни в коем случае нельзя касаться, религии или денег, например). В этой же части беседы можно рассказать о целях, которые вы ждёте от деловых переговоров.

2. Умение задавать правильные вопросы или *Effective questioning* [5]. Как и в русской, так и в английской культуре открытые вопросы являются одним из эффективнейших способов узнать цели, намерения оппонента.

Например, это могут быть такие вопросы, как: «*Какие цели вы хотите достичь в процессе деловых переговоров? Каковы ваши обычные расходы на доставку?*» и т.д.

3. Поддержать точку зрения партнера или *Agreeing*. Эффективность данного приёма языковой коммуникации будет заключаться в том, что на психологическом уровне люди склонны лучше относиться к людям, которые поддерживают их точку зрения. Например, это можно сделать с помощью следующих слов: «*Да, вы правы, всё в порядке, не могу не согласиться*». Эти фразы могут использоваться, как в английских деловых переговорах, так и русских. При этом мы не используем фразу «*I'm happy with that*» - «я счастлив с этим, но..», а в английском языке она является обыденной.

4. Не бояться отстаивать свою точку зрения – *Disagreeing* [5]. Деловые переговоры и проводятся с целью прийти к единому решению, а только в общей беседе, рассуждениях, высказывании различных точек зрения это может быть возможным. Например, это могут быть такие фразы: «*Я полностью согласен с Вами, однако..*», «*Ваше мнение отличается от моего. На мой взгляд, ...*» или «*Yes, but on the other hand ...*» - «да, но с другой стороны».

5. Задавайте уточняющие вопросы или *Clarifying* [5]. В русской культуре есть такое понятие, как «испорченный телефон». Это же выражение может использоваться и для раскрытия данного тезиса. Особенно в случае переговоров между представителями разных стран и культур. Уточняющие вопросы позволяют избежать недопонимания, двойных смыслов, неверной интерпретации событий или слов.

6. Умение идти на компромисс – *Compromising* [5]. Компромисс не только позволяет наладить коммуникацию между людьми, но и избежать конфликтов. Компромиссы в деловых переговорах особо важны, так как по итогу получить положительные результаты от переговоров должны обе стороны. На английском языке желание пойти на компромисс может выражаться так: «*How far are you willing to compromise?*» – «Как далеко вы готовы пойти на компромисс?».

7. Будьте уверенными в своем предложении, своей позиции или *Being firm*. На английском это может звучать следующим образом: «*I can see what you're saying, but ...* – Я понимаю Вашу точку зрения, но ...».

8. Подводите итоги встречи или *Summarising* [5]. Важно в конце беседы проговорить все решенные моменты. Также стоит помнить о том, что англичане любят говорить на языке фактов, статистики, то есть все устные решения должны быть записаны.

Закончить деловые переговоры следующими этикетными клише: «*Let's look at the points we agree on...* – Давайте обозначим моменты, по которым мы согласились...». Что касаясь русской культуры, то в ней также принято подводить итоги деловых переговоров. Это позволяет структурировать полученный материал, наметить дальнейший план совместной работы.

9. Если от темы деловых переговоров немного перейти к дальнейшему общению партнёров, то в Великобритании недопустимо позволять человеку в

свободное от работы время заводить разговор о делах. Это считается дурным тоном, невоспитанностью. У британцев существует чёткое разграничение между работой и семейными делами. Все рабочие вопросы они оставляют за порогом собственного дома. В России же с этим дела обстоят немного иначе, особенно, если учесть тот факт, что с каждым годом сфера онлайн-профессии возрастает. Исполняя и роль подчиненного и роль руководителя человеку сложно грамотно распределить своё время работы и отдыха. Также и наёмные работники могут и вне рабочего времени услышать звонок от руководителя, даже взять на выходные какие-то поручения по работе.

10. Что касается невербального общения, то британцы пользуются жестами в исключительных случаях. Например, если упорно настаивают на своей позиции во время ведения переговоров, то используют поднятые на уровень головы указательный и средний пальцы руки в виде буквы «V», обратив тыльную часть ладони к собеседнику. Поднятый большой палец тоже может быть использован в процессе переговоров, как способ выражения одобрения или согласия. В целом из всей невербалики этикетно маркированными и уместными считаются кивки и покачивания головой в знак согласия или несогласия и позы тела. Например, рекомендовано по этикету направлять носки своей обуви в сторону оппонента, даже если он не видит ваши ноги под столом. Британцы весьма неодобрительно относятся к представителям полиактивных культур, которые во время общения активно используют жесты. В Великобритании жестикация является вульгарным признаком театральности и неискренности поведения. Только женщинам позволительна изящная жестикация во время чаепития. Обычно во время переговоров, британцы держат руки свободно вдоль тела, у них считается неуважительной поза с руками в карманах и крест на крест. А поднятые брови во время разговора означают, что англичанин скептически относится к мнению партнера. Знание и владение данной информацией позволяет представителям других культур, например, русскоязычной верно интерпретировать происходящее и объективно считывать заданную тональность общения [6].

11. Британцы не будут обращаться к кому-либо по имени, не получив официального разрешения. Они не говорят комплименты женщинам-партнерам и никогда публично не высказываются по поводу одежды: эти слова расцениваются как оскорбительный жест [7].

Однако, стоит учитывать, что деловые переговоры могут протекать не только традиционно в офисе, за большим столом, с доказательными, наглядными презентациями, с дискуссиями, но и в неформальной обстановке. Неофициальные деловые переговоры близки к беседе двух приятелей, эти беседы обычно не подразумевают принятия имеющих юридическую силу решений. Деловые переговоры могут проходить и посредством телефонных разговоров. Такой формат переговоров по своим языковым особенностям схож с языковыми особенностями официальных переговоров в офисе. Будьте вежливы, воспитаны, но при этом не бойтесь высказывать своё мнение.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: Уникальность каждой нации, народа передаётся через особенности её менталитета, культуры, поведения людей, языковых особенностей ведения деловых переговоров. В ходе сравнительного анализа было выявлено, что бизнесмен в России и в Великобритании в своем поведении во время деловых переговоров имеют ряд различий, но при этом и ряд схожих универсальных черт. Например, в России также как в Великобритании ценится пунктуальность, ответственность, дисциплинированность, но сдержанность, отсутствие жестикюляции встречается реже. Языковые особенности деловых переговоров как в России, так и в Англии имеют схожие черты. Деловые переговоры строго регламентированы, не только по времени, формату, но и языковому наполнению - коммуникантам присуще употребление большого количества клишированных этикетных высказываний, то есть «закрепленных (устойчивых) языковых реакций на стандартные ситуации общения, которые репрезентируются на всех языковых уровнях» [8, с. 96]. Кроме того, значимость имеет дружеское приветствие, small talk, отстаивание личной позиции, но при этом и способность пойти на компромисс.

#### *Список использованной литературы*

1. *Тупикова С. Е.* Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (на материале художественных текстов XIX-XX вв.) диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Волгоград, 2003.
2. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. М., Издательство «Р. Валент», 2005.
3. *Овчинников В. В.* Корни дуба: Впечатления и размышления об Англии и англичанах. Москва : Мысль, 1980. 300 с.
4. *Самохина Т. С.* Они и мы. Америка, Англия, Россия. М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2008.
5. *Рева Н. И., Бацкалева Е. Ю., Сапаргалиева Л.И.* Переговоры в коммерческой деятельности на английском языке: Практикум. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2004. 136 с.
6. *Тупикова С. Е.* К вопросу когнитивной интерпретации тональности и ее моделям // Когнитивные исследования языка. 2014. № 17. С. 188-195.
7. *Пронькина А. В.* Культурологический анализ национальных стилей ведения деловых переговоров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. – С. 586–590. URL: [ahhttp://e-koncept.ru/2016/86128.htm](http://e-koncept.ru/2016/86128.htm)
8. *Тупикова С. Е.* К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 93-97.

**С. Е. Тупикова, В. В. Свечникова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА МАНИПУЛИРОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ**

**Аннотация.** Бесспорно, язык является важнейшим средством коммуникации и выражения мысли с древнейших времен по настоящее время. Язык служит инструментом познания, постоянного осмысления мира человеком и превращения опыта в знание. Как убедительно доказывают исследования отечественных и зарубежных лингвистов, язык служит не только средством передачи и хранения информации, но и инструментом, с помощью которого осуществляется манипуляция и формируются новые идеи, понятия и смыслы. В данной статье рассматривается феномен языковой манипуляции на материале англоязычных текстов СМИ. Выделяются различные виды речевых манипуляций, встречающиеся в прессе. Также приводятся примеры вербальных и невербальных средств манипулирования в англоязычных СМИ. Актуальность настоящего исследования определяется остротой проблемы манипулятивного потенциала современных СМИ, деятельность которых направлена на изменение поведения общественности в выгодном для манипуляторов направлении; распространением манипулирования общественным мнением и контроля над информацией, определяющей политические взгляды и воззрения аудитории. Объектом исследования является манипуляция в современном англоязычном дискурсе СМИ. Предмет исследования - вербальные и невербальные маркеры манипуляции в медийном дискурсе СМИ как метрики для измерения уровня манипулятивности массмедийного текста. Термин «манипуляция» в работе рассматривается как вид речевого воздействия, который всегда подразумевает в качестве цели выгоду для субъекта манипуляции и определенный ущерб, который наносится объекту манипулирования.

**Ключевые слова:** *СМИ, языковая манипуляция, медийный дискурс, вербальные и невербальные средства манипулирования.*

## **VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF MANIPULATION IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA**

**Abstract.** Undoubtedly, language is the most important means of communication and expression of thought from ancient times to the present. Language serves as an instrument of cognition, man's constant comprehension of the world and the transformation of experience into knowledge. As studies by Russian and foreign linguists convincingly prove, language serves not only as a means of transmitting and storing information, but also as a tool to manipulate and shape new ideas, concepts and meanings. This article examines the phenomenon of language manipulation based on the material of English media texts. Different types of language manipulation, encountered in the press, are highlighted and analyzed. Examples of verbal and non-verbal means of manipulation in the English-language media are also examined in the article. The relevance of the present study is determined by the significance of the problem of manipulative potential of modern media, whose activities are aimed at changing public behaviour in a direction that is beneficial to manipulators; the spread of manipulation of public opinion and control over the information that determines the political views and attitudes of the audience. The object of the study is manipulation in contemporary English-language media discourse. The subject of the study is verbal and non-verbal markers of manipulation in media

discourse as metrics for measuring the level of manipulateness of a mass media text. The term 'manipulation' in the article is considered as a type of speech influence, which always implies as a goal a benefit for the subject of manipulation and a certain damage that is inflicted on the object of manipulation.

**Keywords:** *media, language manipulation, media discourse, verbal and non-verbal means of manipulation.*

Влияние средств массовой информации на сознание человека в современном обществе трудно переоценить. Безусловно, в XXI веке СМИ играют важную роль в формировании общественного сознания людей. Они могут оказывать как положительный, так и разрушительный эффект. С помощью средств массовой информации становится возможным влиять на различные сферы человеческой деятельности, объединять и разобщать людей [1]. Для достижения эффективного воздействия на массы необходимо использовать все резервы языка, все лингвистические средства, методы и приемы манипулирования. В настоящее время количество информационных каналов растет, что открывает больше возможностей для воздействия на общественное сознание.

Актуальность настоящего исследования определяется остротой проблемы манипулятивного потенциала современных СМИ, деятельность которых направлена на изменение поведения общественности в выгодном для манипуляторов направлении; распространением манипулирования общественным мнением и контроля над информацией, определяющей политические взгляды и воззрения аудитории. Кроме того, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения различных средств языкового манипулирования, репрезентированных в СМИ, для того, чтобы не стать жертвой чьих-либо манипуляций в информационном пространстве, что достигается путем выработанных защитных реакций.

Цель исследования – рассмотреть феномен «языковой манипуляции» и проанализировать вербальные и невербальные средства манипулирования на материале современной англоязычной прессы. Термин манипуляция понимается нами как вид речевого воздействия, который всегда подразумевает в качестве цели выгоду для субъекта манипуляции и определенный вред, наносимый объекту манипулирования [2].

В современном мире манипуляция является актуальной темой исследования, поскольку человек постоянно подвергается какому-либо воздействию на сознание, и всё чаще такое воздействие осуществляется посредством языка. По мнению М. Н. Ковешниковой, манипуляция человеческим сознанием может осуществляться с помощью различных средств, в том числе и с помощью языка [3] за счет выбора определенных языковых и речевых средств, невербальных средств (видео и фото материалы, шрифт статьи или заголовка, цветовое оформление и т.д.) и даже экстралингвистических средств коммуникации (например, включение в речь пауз, а также различного рода психологических проявлений человека: плача, кашля, смеха, вздоха и т. д.) [см. подробнее 4] .

В. Е. Чернявская определяет языковую маипуляцию как речевое воздействие, направленное на неявное, скрытое побуждение адресата к совершению определенных действий, а также скрытое внедрение в его сознание определенных установок, служащих осуществлению интересов отправителя сообщения, которые не всегда совпадают с интересами адресата [5, с. 141].

Основной целью языковой маипуляции является побуждение маипулируемого лица к принятию тех или иных суждений за истинные. По мнению О. И. Исмаиловой, маипулятивное воздействие встречается во всех сферах жизни человека [6, с. 97]. Поскольку современный человек проживает в информационной эпохе, то, безусловно, ключевую роль в процессе маипулятивного воздействия играют средства массовой информации. Воздействие на массы оказывается с помощью различных стратегий, тактик и приемов, которые позволяют постепенно или молниеносно внедрять в сознание людей определенные установки и взгляды, склонять их к тому или иному мнению.

А. А. Данилова и Т. Г. Добросклонская выделяют следующие приемы маипулирования: маипулирование словами-амебами, маипулирование с помощью введения эксперта, маипулирование при помощи опущения экспериенцера, маипулирование с помощью контраста и обобщения, маипулирование критикой, маипулирование с помощью обращения к идентичности, маипулирование параллельными конструкциями, маипулирование столкновением смыслов [7; 8].

С целью рассмотрения вербальных и невербальных средств маипулирования нами был проведен лингвистический анализ текстов англоязычной качественной и популярной прессы, в результате которого были выявлены и проанализированы маипулятивные приемы, к которым часто прибегают журналисты с целью повлиять на общественное сознание.

Так, в ходе анализа новостных печатных и электронных изданий было выявлено, что вербальные средства маипулирования являются эффективным рычагом влияния. От правильности выбора того или иного лингвистического средства зависит эффективность воздействия на общественное сознание. Слова способны создавать определенные иллюзии и образы в сознании человека, побуждать получателя информации к совершению действий, выгодных маипулятору. Правильно подобранные лексические средства, грамматические и синтаксические конструкции способны поменять сознание адресата, внушить ему правильность того или иного мнения, достоверность и точность приводимых фактов.

Одним из приемов языкового воздействия является прием введения эксперта. Этот прием был предложен А. А. Даниловой и считается одним из видов риторического аргумента к авторитету [7]. Очень часто даже проверенные источники и газеты «забывают» уточнить, кому принадлежит то или иное авторитетное мнение. Таким образом появляются фразы наподобие «по мнению экспертов», «исследователи считают», «большинство экспертов убеждены» и т. д. Прием введения эксперта



образуется с помощью использования определенных слов, имеющих коннотацию правильности и достоверности.

На примере американского печатного издания The Washington Post рассмотрим описанный выше прием введения эксперта. Так, в статье «*U.S. Intelligence Points To Bin Laden Network*» приводится следующее утверждение: «*One senior official said the probability that bin Laden is behind the deadly assaults is in "the high 90s, " while another U.S. official said investigators gathered evidence "strongly suggesting" that bin Laden's organization, al Qaeda, was involved.*», «*The evidence pointing to Bin Laden was gathered following the attacks in a joint effort by the CIA and the FBI, with information from domestic and overseas sources, a senior official said*» [9].

В приведенных выше примерах автор высказываний ссылается на неназванного эксперта. В утверждениях не указывается субъект, которому принадлежат эти высказывания. Вместо этого используются такие слова, как «*One senior official said*», «*another U.S. official said*», «*investigators*», «*evidence*». Вся данная лексика, вводные конструкции представляются размытыми и неясными, напрямую не дается ни одного имени реального эксперта, но, за счет употребления данных фраз, у читателей складывается уверенность в достоверности и подлинности информации.

Еще одним частотным приёмом языковой манипуляции в англоязычных текстах СМИ является так называемый прием контраста и обобщения. С помощью противопоставления различных по характеру событий можно создавать определенные образы в сознании людей. Именно контрастирующие понятия помогают адресанту представлять те или иные факты в определенном свете. Чаще всего данные примеры встречаются в политической журналистике. В своих статьях авторы создают отталкивающие и лживые образы политиков, противопоставляя им образы беспомощных пенсионеров, инвалидов и незащищенных детей.

Приведем пример, взятый из статьи новостного издания NPR. Автор статьи обвиняет Дональда Трампа в использовании расы для разделения американского общества:

«*And Trump paints the largely peaceful protests for racial justice across the country as violent riots and tries to portray himself as the "law and order" candidate*» [10].

В данном предложении используются слова, подчеркивающие контраст слов и словосочетаний, например, «*peaceful protests*» противопоставляется словосочетанию «*violent riots*». То есть манипулятивное воздействие в этом тексте достигается за счет употребления ярких и контрастирующих фактов.

Однако манипулирование может осуществляться не только за счет вербальных средств. Невербальные средства манипулирования также способны оказывать эффективное влияние на получателя информации. Для большего воздействия на сознание человека журналисты часто прибегают к использованию различных видеографических материалов. С помощью визуального ряда усиливается эффект слов. Визуальный ряд усиливает воздействующий эффект слов, приводимых автором той или иной статьи.

В последнее время большое внимание в СМИ приковано к королевской семье Великобритании, это связано с постоянными скандалами в королевской семье из-за принца Гарри и его супруги Меган и со сменой монаршей особы, смертью Елизаветы II. С одной стороны, СМИ помогают королевской семье поддерживать свой высокий статус в глазах общества. С другой стороны, постоянные преследования фотографов приносят королевской семье больше вреда, чем пользы.

Так, например, все внимание сейчас сосредоточено на взаимоотношениях между Кейт Мидлтон и Меган Маркл. Соперничество герцогинь началось с момента бракосочетания Меган Маркл и Принца Гарри. В одной из недавних публикаций электронного новостного издания The Sun было размещено фото с изображением Кейт и Меган, стоящими отвернутыми друг от друга [11]. Отношения герцогинь давно складываются не лучшим образом, а данное фото лишь усиливает соперничество и напряженные отношения между ними. С помощью данной публикации электронное новостное издание «The Sun» манипулирует сознанием своих читателей, вызывая ассоциации, связанные с противостоянием Меган и Кейт. Такая манипуляция настраивает читателей новостного издания The Sun друг против друга, способствуя нарастанию противоречий не только между герцогинями, но и между их сторонниками и поклонниками.

В новостном издании The Guardian можно также рассмотреть пример невербальной манипуляции. Всем известный актер Леонардо ДиКаприо является также борцом за экологию. В одном из своих выпусков The Guardian опубликовал статью, в которой разместил изображение Леонардо ДиКаприо на фоне мирного протеста [12]. За счет такого фото The Guardian создает образ обычного гражданина, равнодушного к будущему своей страны и всего мира. Леонардо ДиКаприо, участвующий в экологическом протесте за сохранение окружающей среды вместе с обычными гражданами, создает образ «своего парня», знакомого с бытом и проблемами простых людей, равнодушного к проблемам «простых смертных». Манипуляция заключается в том, чтобы привлечь как можно больше людей к действиям по защите окружающей среды.

Таким образом, лингвистические и экстралингвистические средства манипулирования взаимодополняют друг друга. Их сочетание усиливает воздействие на сознание и подсознание реципиента. Манипулирование в СМИ встречается очень часто, и необходимо различать, что есть подлинные сведения и факты, а что манипуляция.

#### *Список использованной литературы*

1. Тушикова С. Е. Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.
2. Тушикова С. Е. Когнитивные механизмы оценивания в коммуникации (на материале англоязычного публицистического дискурса) // Когнитивные исследования языка. 2015. № 22. С. 295-298.

3. *Ковешникова М. Н.* Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования. [Электронный ресурс] / М. Н. Ковешникова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-manipulyatsiya-i-priemy-rechevogo-manipulirovaniya> (дата обращения: 10.10.2022).
4. *Тутикова С.Е.* Манипулятивная тональность в англоязычных рекламных текстах // Язык. Социум. Культура. сборник научных статей. 2016. С. 62-67.
5. *Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / В. Е. Чернявская. М.: Флинта, 2006. 136 с.
6. *Исмаилова О. И.* Речевые стратегии и тактики манипулятивного воздействия в массмедиа на основе языковой игры (на примере английского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12. С. 95-98.
7. *Данилова А. А.* Манипулирование словом в средствах массовой информации. М. : Добро-свет : Изд-во КДУ, 2009.
8. *Добросклонская Т. Г.* Вопросы изучения медиа-текстов: опыт исследования современной английской медиаречи. М. : : Красанд, 2010.
9. The Washington Post: U.S. Intelligence Points to Bin Laden Network [Электронный ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com/> (дата обращения: 10.10.2022).
10. NPR: Critics Accuse Trump Of Using Race To Divide Americans [Электронный ресурс]. URL: <https://www.npr.org/2020/10/09/921284261/critics-accuse-trump-of-using-race-to-divide-americans> (дата обращения: 10.10.2022).
11. The Sun: BAD BLOOD BROTHERS Prince Harry went 'mental' accusing William of trying to 'wreck relationship' with Meghan Markle [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/7927914/prince-william-harry-feud-relationship-meghan-markle-kate-middleton/> (дата обращения: 10.10.2022).
12. The Guardian: How Leonardo DiCaprio became one of the world's top climate change champions [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/environment/2016/feb/29/how-leonardo-dicaprio-oscar-climate-change-campaigner> (дата обращения: 10.10.2022).

**АНАЛИЗ ТЕСТОВ ПО ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
(НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕМОНГОЛЬСКИХ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ  
ЭКЗАМЕНОВ 2019-2021 ГГ.)**

**Аннотация.** Центр оценки образования Монголии проводит общий вступительный экзамен в Монголии с 2006 года. Общий вступительный экзамен оценивает базовые знания выпускников средних школ по предмету и способности. Предметы, а именно математика, физика, химия, биология, география, английский язык, русский язык, обществознание и история, выбираются для сдачи выпускниками средней школы. Однако с 2013 года для каждого студента стало обязательным сдавать экзамен по монгольскому языку. Вступительный экзамен по английскому языку разработан с четырьмя вариантами для оценки знаний экзаменуемого на основе общего анализа обучения в рамках содержания усовершенствованной учебной программы по английскому языку. Мы провели исследование, посвященное анализу структуры словарного теста по английскому языку и ошибок в его выполнении учащимися 12-го класса монгольской средней школы, чтобы помочь выпускникам средней школы подготовиться к вступительному экзамену по английскому языку. Что касается написания тестовых заданий, постоянно используются четыре когнитивных уровня, а именно: запоминание, понимание, применение и анализ. Применяющий и анализирующий уровни используются в одинаковом соотношении. Уровень понимания применялся больше всего, тогда как уровень запоминания использовался меньше всего. Кроме того, для выполнения тестовых заданий по словарному запасу обычно используются существительные. В статье обсуждаются результаты тестов и сделан вывод.

**Ключевые слова:** *тестовые задания по английской лексике, таксономия Блума, план, ошибки в выполнении.*

**ANALYSIS OF ENGLISH VOCABULARY TESTS  
(CASE STUDY OF MONGOLIAN GENERAL  
ENTRANCE EXAMINATION TESTS 2019-2021)**

**Abstract.** The Education Evaluation Center of Mongolia has been conducting the General Entrance Examination of Mongolia since 2006. The General Entrance Examination assesses high school graduates' basic knowledge of a subject and aptitude. The subjects, namely mathematics, physics, chemistry, biology, geography, the English language, the Russian language, social science, and history, are chosen to be taken by high school graduates. However, it has become mandatory for each student to take the Mongolian language exam since 2013. The English Entrance Examination is developed with four variants to assess the examinee's knowledge based on general learning analysis within the framework of the content of the improved curriculum of the English language course. We conducted a study on analyzing the structure of the English vocabulary test and the performance errors of the 12th-grade students at a Mongolian high school to assist high school graduates in preparing for the English Entrance Examination Vocabulary test. Regarding writing test items, four cognitive levels are constantly used, namely, remembering, understanding, applying, and analyzing. The application and analysis levels are used at the same ratio. The understanding level was applied the most, whereas the remembering

level was used the least. Moreover, nouns are commonly used for writing vocabulary test items. The authors consider the mock test results and draw appropriate conclusions.

**Keywords:** *English vocabulary test items, Bloom's taxonomy, blueprint, performance errors.*

Since 2006, the National Educational Assessment Center of Mongolia has organized the General Entrance Examination (from now on referred to as the GEE); three indicators rank examinees' success: first score, dimensional score, and percentage score [1]. Educational standards and curriculum reform, and the purpose of realistic assessment and measurement of the scientific knowledge acquired by students are considered in the content of the examination and organization of the General Entrance Examination. The goal of the General Entrance Examination is to determine the general learning ability and the level of knowledge of university entrants in Mongolia. The examinee shall select at least two subjects from the list that includes Mongolian, English, Russian, Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Geography, History, and Social Study. Topics and assignments of GEE are in the form of a test designed to assess the examinee's knowledge, cognitive level, and general learning ability in accordance with the content of the curriculum specified in 1.6 of this procedure. Mongolian, English and Russian language examination contents include listening comprehension tasks. *English language examination* is a comprehensive test that integrates the assessment of reading comprehension ability, vocabulary knowledge, the knowledge of language functions, the ability to answer cloze tests, and knowledge of grammar and structure of English into one multiple-choice test. English Entrance Examination is developed with four variants to assess the examinee's knowledge based on general learning analysis within the framework of the content of the improved curriculum of the English language course. The test item of the examination is based on Bloom's taxonomy. The framework elaborated by Bloom consisted of six major categories: Recalling and Remembering, Understanding, Applying, Analyzing, Evaluating, and Creating. In order to assess the examinee's language knowledge, four of Bloom's taxonomy levels are used in English language examination: remembering, understanding, applying, and analyzing [2]. A test blueprint is essential for developing standardized written exams. It organizes the test development process to reflect the educational process best, focusing on the test and ensuring congruence between the intended learning outcomes and the course content. It also helps determine the alignments of learning objectives, teaching strategies, and assessment techniques [3]. The time of administration for the English examination is 80 minutes. National Education Assessment Center estimates each year's Blueprint of the English examination. Similarly, the total number of questions from the 2019-2021 English language examination was 50, presented in sub-sections. Part 1 of the English examination is composed of Grammar, Vocabulary, Communication, and Reading comprehension tests which contain approximately 46-50 multiple-choice items with 70-80 points. Part 2 of the English examination consists of approximately 4-5 matching test items with 20-25 points. In General English Entrance Examination from 2019-2021, vocabulary tasks occupied 36% of the total examination tasks.

To assist high school graduates in preparing for the English Entrance Examination Vocabulary test, we conducted a study on analyzing the structure of the English vocabulary test and the performance errors of the 12th-grade students at a Mongolian high school.

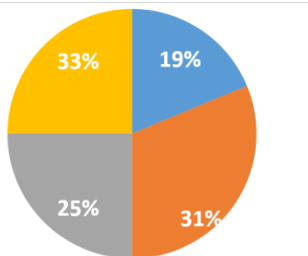
In the first section, we made an analysis of cognitive levels of the vocabulary test items and the structure of English vocabulary tests based on the data from the Educational Assessment Center of Mongolia [4].

**Table 1 - A Comparison of Vocabulary Test Item Numbers with the English Entrance Examination Item Numbers**

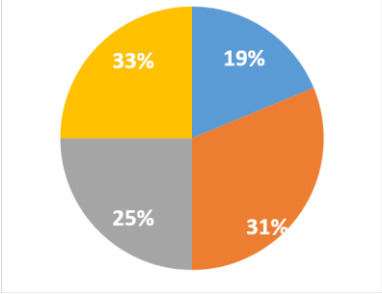
	2019	2020	2021
	<i>English language Entrance Examination</i>	<i>English Language Entrance Examination</i>	<i>English Language Entrance Examination</i>
<i>Total number of items in the English Entrance Examination</i>	50	50	50
<i>Total number of Items in the English Vocabulary Test</i>	18	16	16

As you can see, the total number of items in the English Vocabulary Test was between 16 and 18 for three consecutive years.

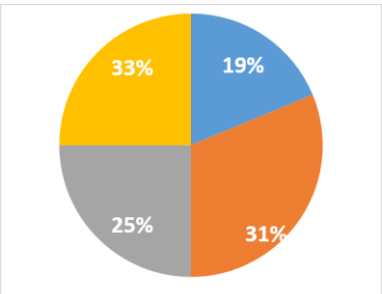
**Table 2 - A Test Blueprint of Vocabulary Test 2019**

Content Ratio	Content	Cognitive level				Total	Percentage
		Remem bering	Unde rstan ding	Ap plyi ng	An aly zin g	Te st ite m	
	Vocabulary section	2	6	4	6	18	36% out of the English Entrance Examination items

**Table 3 - A Test Blueprint of Vocabulary Test 2020**

<i>Content Ratio</i>	<i>Content</i>	<i>Cognitive level</i>				<i>Total</i>	
		<i>Rem emb erin g</i>	<i>Un der sta ndi ng</i>	<i>App lyin g</i>	<i>Ana lyzi ng</i>	<i>Te st ite m</i>	<i>Percentage</i>
	<i>Vocabulary section</i>	4	5	4	3	<b>16</b>	<i>36% out of the English Entrance Examination items</i>

**Table 4 - A Test Blueprint of Vocabulary Test 2021**

<i>Content Ratio</i>	<i>Content</i>	<i>Cognitive level</i>				<i>Total</i>	
		<i>Rem emb erin g</i>	<i>Un de rst an din g</i>	<i>Appl ying</i>	<i>An aly zin g</i>	<i>Te st ite m</i>	<i>Percentage</i>
	<i>Vocabulary section</i>	4	5	4	3	16	<i>36% out of the English Entrance Examination items</i>

According to the Test blueprints of English Vocabulary Tests from 2019-2021, four cognitive levels, namely, remembering, understanding, applying, and analyzing, are constantly used for writing test items. The applying and analyzing levels are used at the same ratio. The understanding level was applied the most, whereas the remembering level was used the least.

**Table 5 - Structure Analysis of English Vocabulary Test Items (2019-2021)**

№	Themes of Items	2019 Vocabulary Test		Total number of Items question	2020 Vocabulary Test		Total number of Items question	2021 Vocabulary Test		Total number of Items question	Average of the three years		Total of average
		Nu mb ers	Per ce nta ge		Nu mb ers	Per ce nta ge		Nu mb ers	Per ce nta ge		Nu mbe rs	Per ce nta ge	
Task 1	Nouns	3	50%	6	3	33%	9	5	100%	5	3.67	55%	6.7
	Adjectives	2	33%		2	22%		0	0%		1.33	20%	
	Verbs	1	17%		4	44%		0	0%		1.67	25%	
Task 2	Nouns	3	100%	3	0	0%	4	0	0%	4	1.00	18%	5.5
	Phrasal verbs	0	0%		4	100%		4	100%		2.67	48%	
Task 3	Phrasal verbs	4	100%	4	0	0%	3	0	0%	3	1.33	40%	3.3
	Idioms	0	0%		3	100%		0	0%		1.00	30%	
	Nouns	0	0%		0	0%		3	100%		1.00	30%	
Task 4	Nouns	2	100%	2	0	0%	0	0	0%	1	0.67	67%	1
	Idioms	0	0%		0	0%		1	100%		0.33	33%	

Our results suggest that the test item writers used nouns, adjectives, verbs, phrasal verbs, and idioms for consecutive three years. However, the percentage of their usage was different in different years. For example, phrasal verbs were used 100% in task 3 of the year 2019 but they were not used in 2020 and 2021.



**Table 6 - Mock Vocabulary Test Results of the 12<sup>th</sup> Grade Students at “Oyunlag” High School (In the example of the 2021 General Entrance Examination, Variants A and B)**

<i>Test Items</i>	<i>Test Sections</i>	<i>Number of Errors</i>	<i>Percentage</i>
<i>Item 1</i>	<i>A. Items related to <b>completing</b> the gaps with the most <b>appropriate noun</b></i>	3	11%
<i>Item 2</i>		8	30%
<i>Item 3</i>		15	56%
<i>Item 4</i>		8	30%
<i>Item 5</i>		5	19%
<i>Item 6</i>	<i>B. Items related to <b>completing</b> the sentences with the <b>correct particles of the phrasal verbs</b></i>	5	19%
<i>Item 7</i>		11	41%
<i>Item 8</i>		7	26%
<i>Item 9</i>		9	33%
<i>Item 10</i>	<i>C. <b>Choose the correct noun</b> for the <b>definitions</b></i>	6	22%
<i>Item 11</i>		11	41%
<i>Item 12</i>		9	33%
<i>Item 13</i>	<i>D. <b>Find out the appropriate meaning</b> to the <b>underlined idioms</b></i>	4	15%

Twenty-seven “Oyunlag” high school students were given a mock vocabulary test. We used the 2021 General Entrance Examination, Variants A and B, for the test to define the most common errors among students. Thirty-two percent of the students made errors in choosing the correct noun for definitions. Approximately thirty percent of the students made errors in completing the sentences with the correct particles of the phrasal verbs. The least type of errors made by the students was 15% i.e., the errors related to idioms.

In general, based on the results of the study, the following conclusions are drawn.

1. Four cognitive levels of Bloom’s taxonomy, remembering, understanding, applying, and analyzing, are constantly used for writing test items. Nouns, adjectives, verbs, phrasal verbs, and idioms are applied in writing vocabulary test items. It has also been observed that nouns are most used for writing vocabulary test items. The English vocabulary test item types mainly consist of multiple-choice and completion items.

2. The students' errors related to nouns and phrasal verbs were the most common.

### *References*

1. *General Entrance Examination*. URL: [http://eec.mn/en/?page\\_id=1378](http://eec.mn/en/?page_id=1378).
2. *Armstrong P.* (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [06.03.2023] Available at: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/>.
3. *Tarek el-gohary.* (2017) Dr. El-gohary blueprint matrix: A feasible template purported to be a quick and simple guide for academics to design multiple-choice questions exams // *International Journal of Therapies and Rehabilitation Research*. January 2017. 6(4):38. DOI: 10.5455/ijtrr.000000291
4. Общий допуск к тестированию в 2021 году. Общий блюпринт. URL: <https://eec.mn/post/1555>.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ВООРУЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО МЕТАФОРИЗАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСА**

**Аннотация.** Изучение неблизкородственных языков (например, британского английского, американского английского, с одной стороны, и русского, с другой) позволит сделать вывод о различии языковых картин мира у носителей данных языков. Употребление той или иной метафорической номинации для объяснения нового предмета при помощи концептуального признака переноса также отражает традиции и культурные ценности народа. Немаловажным также остается вопрос о том, как отражают метафорические номинации традиционные ценности при ценностных сдвигах в культурах. Цель исследования состоит в установлении лингвистических и когнитивных механизмов, которые применялись при метафоризации наименований в научно-популярном биологическом дискурсе и обуславливают существование различных картин мира в исследуемых неблизкородственных языках, а также в установлении концептуальных признаков переноса при переходе первичного значения в метафорическое, а также при установлении нового актуального смысла, который приобретается в результате такого перехода. Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что сфера-источник ВОЙНА представлена разнообразием слотов, входящих в нее, и большим количеством лексем. Это обусловлено своеобразием сферы-цели, в которой описывается активность обитателей окружающей среды, которые готовы сражаться за партнера, еду или территорию. Также военная тематика актуальна при описании процессов, происходящих на генетическом, клеточном и микробиологическом уровнях. Непрерывная борьба с раком и вовлечение всего организма в эту борьбу является темой многих проанализированных нами статей.

**Ключевые слова:** *концептуальная метафора, научно-популярный дискурс, биология, сфера-источник, сфера-цель*

## **CONCEPTUAL DOMAIN MILITARY ACTIONS AND EQUIPMENT AS A MEANS OF METAPHORISATION OF BIOLOGY POPULAR SCIENCE DISCOURSE**

**Abstract.** The study of languages that are not closely related (for example, British English, American English, on the one hand, and Russian, on the other) will make it possible to draw a conclusion about the difference in linguistic pictures of the world among speakers of these languages. The use of one or another metaphorical nomination to explain a new subject with the help of the conceptual sign of transfer also reflects the traditions and cultural values of the people. Also important is the question of how metaphorical nominations reflect traditional values in the context of value shifts in cultures. The purpose of the study is to establish the linguistic and cognitive mechanisms that were used in the metaphorization of names in the popular science biological discourse and determine the existence of different pictures of the world in the studied non-related languages, as well as to establish the conceptual signs of transfer during the transition of the primary meaning to the metaphorical one, as well as in establishing new relevant

meaning, which is acquired as a result of such a transition. The results of the study allow us to conclude that the Source Domain WAR is represented by a variety of slots included in it and a large number of lexemes. This is due to the peculiarities of the Target Domain which describes activity of the inhabitants of the environment, which are ready to fight for a partner, food or territory. Also, military topics are relevant in describing the processes occurring at the genetic, cellular and microbiological levels. The continuous fight against cancer and the involvement of the whole organism in this fight is the topic of many analyzed articles.

**Keywords:** *conceptual metaphor, popular science discourse, biology, source domain, target domain*

С. Л. Мишланова и Т. И. Уткина в статье «Особенности метафоризации в научно-популярном дискурсе» высказывают мысль о том, что научно-популярный текст, являясь вторичным по отношению к собственно научному, способствует генерализации научного знания, представленного в научных статьях [1]. Авторы полагают, что метафора представляет собой процесс вербализации концептов при переходе их из научного стиля в научно-популярный.

В статье Л.В. Смолиной «Метафоризация как вспомогательное средство репрезентации научной информации в научно-популярном дискурсе (на материале французского языка)» [2] автор высказывает мысль о том, что метафора в научно-популярном дискурсе синтезирует функции научного и популярного стилей, вводя при этом не только достоверные факты и понятия, но и придавая высказыванию эмоциональность и оценочность, тем самым делая предмет разговора более понятным адресату. Т.А. Петрова в статье «Метафора как средство концептуализации эмоции гнева в научно-популярном психологическом дискурсе» [3] говорит также о роли метафоры, которая способствует лучшему взаимодействию психотерапевта и клиента, поскольку метафорические образы, а глубже метафорические модели, помогают вербализировать проблему и рассмотреть ее на более понятных (конкретных) образах.

В плане метафоры медицинский научно-популярный дискурс является хорошо исследованным. Так, например, в статье «Метафора в английской медицинской терминологии» авторы И.В. Семенчук и А.Н. Товстыко [5] рассматривают формирование и функционирование концептуальных метафор на примере предметной области «гастроэнтерология». Авторы убеждены, что термины-метафоры не только дают названия новым понятиям, но и благодаря переносу свойства с более знакомого предмета на другой, способствуют лучшему запоминанию.

Ср.: *Слот ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ВООРУЖЕНИЕ*

*Now, researchers are enlisting the immune system to combat the disease.*

В данном примере говорится о необходимости привлечения сил иммунной системы на борьбу с раком, а именно «записать ее на военную службу». Рассмотрим первичное значение ключевой лексемы enlist: «to enroll, usually voluntarily, for military service», что дает основу для концептуального признака переноса – поступать в воинскую организацию с целью защиты от врага. Метафорическим «врагом» являются онко-клетки, а

противодействие или «военные действия» по «уничтожению врага» будут заключаться у иммунной системы в следующем: стимулирование иммунного ответа и «запуск» Т-клеток иммунной системы, которые «охотятся» за онкоклетками. Однако стоит отметить принципиальное различие в обоих значениях. Если в первичном значении указывается на добровольный (voluntary) характер зачисления призывника на службу, то ученые вынуждены «призвать» иммунную систему на службу ввиду неэффективности предыдущих методов.

Выживать, к сожалению, можно весьма варварским способом.

*Ср.: Клетки-«каннибалы» ели своих соседей живьем, причём тут включался тот же механизм поедания, с помощью которого, например, иммунные клетки поглощают разные опасные вещества, бактерии, вирусы и пр. При этом клетки-«каннибалы» получали явную пользу: их шансы **выжить** повышались (очевидно, за счёт питательных веществ, полученных от тех, кого они съели).*

Раковые клетки-долгожители «пожирают» старых в целях получения питательных веществ. Сначала рассмотрим первичное значение ключевой лексемы каннибал: «людоед», что дает основу для концептуального признака переноса – поедание себе подобных. В нашем случае «поедаются», т.е. уничтожаются молодые раковые клетки из-за «ненасытности» старых раковых клеток, которым нужна сила и энергия для дальнейшего заражения организма и его уничтожения, тем самым они «выживают» в конкурентных условиях с «молодыми» раковыми клетками.

От простого выживания под натиском врага, сами вредоносные вещества наносят вред.

*Ср.: The constellation of powers found across the animal kingdom seems fantastical: the ability to almost completely **regenerate innards**, to **dodge ageing or cancer**, to slumber immobile for months without **bone or muscle wasting**, to slow biological time or even enter a state of suspended animation that can withstand all manner of trials, from freezing to **bombardment with gamma rays**.*

В данном примере описываются уникальные способности животных противостоять любым трудностям, таких как существование некоторое время без кислорода, замедление старения, «обман» раковых клеток, а также влияние гамма-лучей на их организм фрагмент не согласован, что автор статьи метафорически называет «бомбардировкой». Рассмотрим первичное значение ключевой лексемы bombardment: «a continuous or sustained attack, as with bombs or artillery fire», что дает основу для концептуального признака переноса – массированная атака. В нашем примере «бомбардировка» заключается в направленном потоке фотонов, которые могут вызвать раковую опухоль при длительном облучении. В следующем тексте рассматривается текстообразующая функция метафоры, где представлены три ключевые лексемы.

*Ср.: Другая **стратегия** – **подействовать на иммунитет**. Известно, что некоторые коронавирусы, в том числе и наш новый SARS-CoV-2, умеют **подавлять** иммунную реакцию – они отключают иммунные сигналы в*

*заражённой клетке, так что ни соседи этой клетки, ни иммунитет до поры до времени не подозревают, что у них под боком развивается вирусная инфекция. Но когда иммунитет всё же начинает «боевые действия», то его реакция оказывается настолько сильной, что начинает угрожать самому больному.*

Рассмотрим первичное значение ключевой лексемы стратегия: «Высшая область военного искусства - ведение крупных военных операций и войны в целом», что дает основу для концептуального признака переноса – тактика во время сражения. Именно таким способом коронавирус действует на иммунитет – блокирует иммунную реакцию, то есть подавляет ее и тем самым распространяется в организме. Но, наконец, иммунная система «дает отпор» - начинает «боевые действия», путем активации антител для борьбы с этим вирусом.

И, наконец, защита позиций может состоять в их укреплении.

Ср.: *That may sound unnecessary, but as populations grow, available farmland dwindles and climate change takes hold, we're going to have to find new ways to stabilise our food supply and **fortify our diets.***

В данном тексте идет речь о новом составе диет, который включает в себя клетки растений, трав и ягод, тем самым автор статьи призывает к «укреплению» диеты. Рассмотрим первичное значение ключевой лексемы fortify: «To fortify a place means to make it stronger and more difficult to attack, often by building a wall or ditch round it», что дает основу для концептуального признака переноса – усиление защиты. В нашем примере автор предлагает использовать клеточную диету из-за изменения климата и доступной еды, которую можно возделывать. Чтобы избежать дисбаланса в микрофлоре кишечника, нам советуют «укрепить» свой рацион – во избежание недостатка питательных веществ.

В следующем примере речь идет об укреплении клеток раковой опухоли самой клеткой. Укрепления производятся не с целью уничтожения «врага», это действие производит сам «враг». Таким образом, приобретает отрицательная коннотация.

Ср.: *Если ген миоферлина у раковых клеток отключали, их лизосомы разрушались, а клетки гибли. То есть для раковых клеток действительно жизненно важно механически **укреплять** стенки своих «желудков», хотя как именно клетки опухоли включают ген миоферлина и как они внедряют сам миоферлин в мембраны лизосом, ещё предстоит понять.*

В заключение, стоит отметить, что данная сфера-источник является самой продуктивной метафорической моделью из всех нами ранее рассмотренных и замыкающей описание практического материала. Эта модель представлена большим количеством контекстов, которые, в свою очередь формируют разнообразные сферы-цели, а именно: БАКТЕРИИ, ВИРУСЫ, ЖИВОТНЫЕ, ПАУКИ, ГЕНЫ, ДНК, КЛЕТКА, ИММУННАЯ СИСТЕМА, НАСЕКОМЫЕ. Такое большое количество сфер-цели объясняется подвижностью и активностью организмом в любом царстве: они не являются пассивными участниками процесса, а стремятся отстоять права

за свою территорию и партнера.

*Список использованной литературы*

1. Мишланова С. Л, Уткина Т. И. Особенности метафоризации в научно-популярном дискурсе // Вестник Тюменского гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanities. Тюмень: Изд. Тюменского гос. университета, 2008. С. 114-120.

2. Смолина Л. В. Метафоризация как вспомогательное средство репрезентации научной информации в научно-популярном дискурсе (на материале французского языка) // Реализация инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Изд. Воронежского института Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. С. 134-138.

3. Петрова Т. А. Метафора как средство концептуализации эмоции гнева в научно-популярном психологическом дискурсе // Языки и литература в поликультурном пространстве. Алтай: Изд. Алтайского гос. ун-та, 2017. С. 53-57.

4. Занина М. А. Метафоризация в научно-популярном дискурсе [Электронный ресурс] Вестник СПбГУ, 2012. URL: file://C:/Users/Packard/Downloads/metaforizatsiya-v-nauchno-populyarnom-diskurse%20(1).pdf. (дата обращения: 12.09.2019).

5. Семенчук И. В, Товстыко А. Н. Метафора в английской медицинской терминологии // Журнал Гроденского государственного медицинского университета. Вып. 3. Беларусь, 2015. С. 111-114.

Г. С. Фроликов, А. В. Кузнецова, Е. А. Филатовой  
Калужский государственный  
университет им. К. Э. Циолковского

## СЛЕНГ И ЖАРГОНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПЕЛЕВИНА “GENERATION П”

**Аннотация.** Актуальность данной работы заключается в выявлении роли сленга и жаргона при его употреблении в художественных произведениях. Данное явление особенно распространено в произведениях писателей постмодернистов из-за особенностей данного литературного течения, и в наши дни появляется все больше подобных произведений. Целью данной работы был анализ жаргона и сленга, употребляемого в романе В. О. Пелевина “Generation П”. Роман “Generation П” содержит большое количество единиц лексики из жаргонно-арготического дискурса, а именно: жаргон уголовников, наркоманов и молодежный сленг. Для проведения данного исследования были даны понятия терминам “жаргон” и “сленг”, был проведён краткий анализ романа “Generation П”, в том числе приведены доказательства его принадлежности к русскому постмодернизму, а также даны примеры употребления лексики из жаргонно-арготического дискурса. В результате исследования было выявлено что данная лексика не только отражает данный тип дискурса и демонстрирует лексикон соответствующей социальной группы, но играет огромную роль в передаче атмосферы того времени, которое описано в произведении. Данная лексика позволяет нам узнать важную информацию про разные социальные группы, такую как: их круг интересов, образ жизни, отношение к разным явлениям и влияние соответствующей эпохи на их повседневную жизнь.

**Ключевые слова:** Пелевин, “Generation П”, постмодернизм, жаргон, сленг, жаргонно-арготический дискурс.

## SLANG AND JARGONS IN ARTISTIC DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF “GENERATION P” BY PELEVIN

**Abstract.** The relevance of this work is to identify the role of slang and jargon in its use in works of art. This phenomenon is especially common in the works of postmodern writers due to the peculiarities of this literary trend, and nowadays there are more and more such works. The purpose of this work was to analyze the jargon and slang used in the novel by V. O. Pelevin “Generation P”. The novel “Generation P” contains a large number of vocabulary units from the jargon-argotic discourse, namely: the jargon of criminals, drug addicts and youth slang. To conduct this research, the concepts of the terms “jargon” and “slang” were given, a brief analysis of the novel “Generation P” was carried out, including evidence of its belonging to Russian postmodernism, as well as examples of the use of vocabulary from slang-argotic discourse. As a result of the study, it was revealed that this vocabulary not only reflects this type of discourse and demonstrates the lexicon of the corresponding social group, but plays a huge role in conveying the atmosphere of the time described in the work. This vocabulary allows us to learn important information about different social groups, such as: their range of interests, lifestyle, attitude to various phenomena and the influence of the corresponding era on their daily life.

**Key words:** Pelevin, “Generation P”, postmodernism, jargon, slang, jargon-argotic discourse.



Виктор Пелевин - это известный писатель, чьи произведения были популярны в России в 1990-х годах. Один из его наиболее известных романов - "Generation П" (или "Поколение „П“"), является постмодернистским произведением, опубликованным в 1999 году. В этом романе рассказывается история карьерного роста главного героя, Вавилена Татарского, который окончил Литературный институт и начал работать в мире рекламы, где он стал успешным копирайтером. Татарский создает цифровые копии важных политических фигур и становится творцом телевизионной реальности, заменяющей настоящую. Наконец, он желает понять, кто стоит за всей этой реальностью, и в конце становится земным мужем богини Иштар, так как проходит все ее испытания. Действие романа разворачивается в Москве в 1990-х годах и описывает формирование поколения россиян, которые жили в период политических и экономических реформ конца XX века.

Виктор Пелевин является известным представителем постмодернизма в России, и его роман "Generation "П"" также относят к творчеству русского постмодернизма. Критики отмечают, что в романе ярко выражены характерные черты этого направления, такие как смешение жанров, многоплановость содержания, интертекстуальность, множество цитат и перевернутость мира. Важно отметить, что постмодернизм создает тексты, которые не привязаны к определенному времени и месту, и где кто-то играет в игры, используя коды, принадлежащие другим [1].

Виктор Пелевин часто использует молодежный жаргон и сленг, который свойственен людям до 35 лет, чтобы создать образы персонажей, относящихся к определенной эпохе. Он также использовал профессиональный жаргон и воровской арг, чтобы описать маргинальные круги. В своих произведениях он старается использовать как можно больше различных сленговых выражений, чтобы подчеркнуть социальный статус и возраст героев, а также характеристики эпохи. Люди из разных социальных групп, таких как молодые наркоманы, офисные работники, выпускники престижных вузов, «новые русские» и бизнесмены, используют молодежный и уголовный жаргон. Все персонажи Пелевина – это люди 21 века, которые употребляют множество лексических единиц, в том числе сленга и жаргонизмов.

Согласно истории, понятие "сленг" стало широко использоваться в русском языкознании в 1960-х годах XX века. В России, обычно используется определение В.А. Хомякова, который описывает сленг как относительно устойчивый, широко используемый и стилистически маркированный лексический слой, который обозначает бытовые явления, предметы, процессы и признаки. В современном состоянии русского языка, его демократизация характеризуется тем, что узуальные слова соседствуют с многочисленными вкраплениями, которые находятся за пределами норм русского языка. Одной из разновидностей таких вкраплений является жаргонизм. Жаргонизмы появляются в разговорной речи людей, работающих в одинаковых профессиональных сферах. Его существование объясняется проявлениями городского просторечия, которое выделяет два круга

носителей: горожан старшего возраста без образования, чья речь связана с территориальным диалектом (просторечие-1), и горожан среднего и молодого возраста с незаконченным средним образованием, чья речь не имеет диалектной окраски, но в значительной степени жаргонизирована (просторечие-2), как отмечает Людмила Грузберг [2]. Произведение Пелевина наполнено молодёжным и уголовным сленгом, а также различными жаргонизмами, что может быть обусловлено политическими и экономическими, а также социальными факторами состояния России на момент написания романа. Безусловно, преобладание криминального мировоззрения также не могло не отразиться на языковой картине.

Приведем несколько примеров из романа:

1. Отходняк — это отрицательное воздействие, которое человек ощущает после того, как принял дозу наркотика [3, с. 275]. Появление лексемы в романе не случайно — главный герой произведения Вавилен Татарский, как и большинство представителей поколения «П» поддается на пропаганду наркотических веществ и испытывает на себе все последствия «отходняка». С лексемой «отходняк» тесно связана лексема «дозняк», образованная по этой же словообразовательной модели.

Она подразумевает под собой дозу некоторого наркотического вещества, способного повлиять на психику человека [3, с. 251]: «И дозняк здесь такой, что на взвод солдат хватит. Я бы тебе не дал такую, но если ты мухоморы ел...» [4, с. 124]

2. Кумарить — «Состояние абстинентного синдрома при отмене наркотика» [3, с. 547]. Однако в тексте применяется не его прямое значение, а переосмысленное — мучительные раздумья вследствие нежелания поддаться на провокации преступников: «Кумарит тебя, я вижу?» [4, с. 215].

3. Дозняк — «определённое количество наркотического вещества, употребляемого за один раз» [1, с. 299]. Одна из высокочастотных лексем в романе, относящихся к теме наркотиков и вообще в принципе психоактивных веществ.

4. Глюк — «Галлюцинация, которая появляется в результате влияния наркотических веществ на мозг человека» [3, с.315]. «Татарский уже почти успокоился и вдруг заметил знакомое мерцание на периферии взгляда, сжал кулаки и зашептал мантру быстрее, но новый глюк уже было не остановить» [4, с.87].

5. Урка — «Урка — это преступник, уголовник, заключенный, относящийся к преступному миру» [3, с. 684]. «Вот если бы наоборот было — если бы урка митрополиту бабки отдавал, — на ура бы прошло. Там, ясное дело, совсем другая культура. Но что делать. Наш бизнес — это лотерея» [4, с. 70].

Как уже упоминалось выше, частое использование молодежного сленга и жаргонизмов в значительной степени может быть объяснено экономическими и политическими факторами, такими как состояние России на момент написания романа, распад Советского Союза, отсутствие моральных ориентиров и свободы действий, мысли и выражения вне рамок

диктата советской власти. Именно в этот период в русский язык вошло большое количество жаргонных слов и выражений, связанных с криминальным миром, западной культурой и т.д.

Как уже было отмечено ранее, использование обширного количества молодежного сленга и жаргонизмов в романе В.О. Пелевина "Generation "П"" связано с экономическими и политическими причинами, такими как развал Советского Союза, полное отсутствие моральных норм и свободы, свободы мысли и существования вне рамок диктатуры, налагаемой Советским Союзом. В контексте романа, жаргонно-арготический дискурс является одним из важных языковых элементов, отображающих различные социальные группы и их интересы. Лексические единицы, используемые персонажами, выражают не только лексикон соответствующей социальной группы, но и круг их интересов и образ жизни. В широком контексте, они также отражают болевые точки всего общества в переломную эпоху его жизни, показывают отпечаток эпохи России 90-х годов.

#### *Список использованной литературы*

1. Энциклопедия «Кругосвет». Постмодернизм. URL : [http://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/literatura/POSTMODERNIZM.html](http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/POSTMODERNIZM.html)
2. *Грузберг Л.* Городское просторечие. URL : [http://hl.mailru.su/gcached?q=cache:7zSP1j31Od0J:http%3A//philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_13\\_258](http://hl.mailru.su/gcached?q=cache:7zSP1j31Od0J:http%3A//philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_13_258)
3. *Булдыгина Т. В., Шмелев А. Д.* Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Школа «Языки русской культуры», 2010. 576 с.
4. *Пелевин В.* Generation «П». М., 2011. 352 с.

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОПОРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ И ЕГО ЭКСПЛИКАЦИЯ В ЗНАЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**Аннотация.** Национальная лингвокультура состоит из различных языковых явлений, которые олицетворяют в себе принципы жизни народа той или иной страны. Для передачи национально-культурной специфики широко используется фразеологический корпус языка. Особый интерес представляют фразеологические единицы, содержащие национально-культурный компонент, тем самым относя фразеологизмы к той или иной культуре. Культурная составляющая (или коннотация) в составе фразеологизмов выражает определенные черты того или иного народа, особенности их мировоззрения или менталитета, традиции и обычаи. Актуальность данного исследования состоит в том, что в современной науке до сих пор нет единого мнения о роли и ценности национально-культурного компонента в составе фразеологических единиц. Также очень редко проводится сопоставление между лингвокультурами в попытке понять, как и почему то или иное слово отражает национальные особенности. Цель статьи - исследование национально-культурной специфики фразеологического сегмента английского языка. Методами исследования в данной работе являются анализ значения по словарным дефинициям, сопоставительный метод, методика контент-анализа. Основными результатами исследования являются выводы о том, что национально-культурный компонент может находиться в любой из составляющих фразеологического значения и выполнять какую-либо функцию, через которую можно объяснить возникновение и развитие этой единицы. Кроме того, единицы, имеющие индивидуальную форму, значение и область использования в разных культурах, могут не совпадать по одному или нескольким признакам, и слово является формой отображения понятия, над которым присутствует дополнительный национальный фон.

**Ключевые слова:** *фразеология, фразеологизмы, фразеологическое значение, национально-культурный компонент, культурная коннотация, национальный фон, базовые концепты, картина мира, семантические поля, методы изучения.*

## **NATIONAL- CULTURAL COMPONENT AS THE BASIC ELEMENT OF LINGOCULTURE AND ITS EXPLICATION IN THE MEANING OF PHRASEOLOGICAL UNITS**

**Abstract.** National linguistic culture consists of various linguistic phenomena that embody the principles of the life of the people of a particular country. The phraseological corpus of the language is widely used to convey national and cultural specifics. Phraseological units containing a national-cultural component are of particular interest, thereby referring phraseological units to a particular culture. The cultural component (or connotation) in the phraseological units expresses certain features of a particular people, the peculiarities of their worldview or mentality, traditions and customs. The relevance of this study lies in the fact that in modern science there is still no consensus on the role and value of the national cultural component in the composition of phraseological units. It is also very rare to compare between linguistic cultures in an attempt to understand how and why a particular word reflects national

characteristics. The purpose of the article is to study the national and cultural specifics of the phraseological segment of the English language. The research methods in this work are the analysis of meaning by dictionary definitions, the comparative method, the methodology of content analysis. The main results of the study are the conclusions that the national cultural component can be located in any of the components of the phraseological meaning and perform any function through which the emergence and development of this unit can be explained. In addition, units that have an individual form, meaning and scope of use in different cultures may not coincide on one or more grounds, and a word is a form of representation of a concept over which there is an additional national background.

**Keywords:** *phraseology, phraseological units, phraseological meaning, national-cultural component, cultural connotation, national background, basic concepts, viewworld.*

В современном языкознании взаимная связь языка и культуры не вызывает сомнений. Каждый язык неотделим от культуры, которая составляет его содержательный аспект. Язык признается важнейшим элементом культуры, который создан определенным человеческим обществом. Более того, язык является средством сохранения культуры определенного народа, ведь язык не только отражает современную культуру, но и фиксирует ее предыдущие состояния и передает ее ценности от поколения к поколению.

Еще В. Фон Гумбольдт отмечал, что язык напрямую связан с культурой, она уникальна и национальна, а национальный характер культуры выражается в языке через особое восприятие окружающего мира. Помимо этого, язык обладает внутренней формой, присущей каждой нации, которая является выражением духа народа и его культуры [1].

Определенные представления, знания, ассоциации, переживания, находящиеся в сознании человека и сопровождающиеся словесно, представляют из себя определенный концепт. Такой концепт служит одним из основных составляющих культуры в ментальном мире человека. Концепты служат опорными элементами для каждой культуры, отображая в них особенности менталитета и культурные ценности.

Базовые концепты объединяют представителей определенной лингвокультуры, тем самым обеспечивая взаимопонимание между ними.

Во многих случаях картина мира создается пониманием, а не языковыми средствами. Слово является формой отображения понятия, над которым присутствует дополнительный национальный фон.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий не только расхождение в смысловой структуре английского и русского языков, но и разный подход к выделению отличительных признаков предметов, лежащих в основе понятий.

В русском языке слово *рука* - это «верхняя конечность человека от плеча до пальцев, а также от запястья до пальцев» [2, с. 560], т.е. либо вся рука, либо кисть. На английский язык *рука* может переводиться путем использования следующих лексем: *hand, arm* (“*arm* – one of the two long parts of your body with your hands at the end” [3, p.67], “*hand* – the part of your body at the end of each arm you use for picking up holding things” [3, p. 680]. Для русскоязычного человека дословный перевод предложения “*Raise your*

*hands*” будет звучать как «*Поднимите свои кисти*», что на самом деле предполагает перевод «*Поднимите руки*».

Особенно ярко народный дух и характер нации находят свое проявление во фразеологических единицах (далее – ФЕ), которые функционируют в языке в качестве средства понимания окружающей действительности.

По определению профессора А. В. Кунина фразеологизм – «это устойчивое сочетание слов с осложненной семантикой, не образующееся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных словосочетаний» [4, с. 5].

Фразеологизмы существуют в языке и остаются в нем на протяжении всей его истории. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Фразеологизмы справедливо считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Однако вопрос о том, в чем проявляется эта специфика, не перестает оставаться предметом дискуссий.

По справедливому замечанию В.Н. Телия, «в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т.п. и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [5, с. 233].

Многие ученые отмечают способность фразеологизмов выступать в роли экспонентов культурных знаков, не только синхронно включаясь в действующую систему культурно-национального миропонимания, но и «транслируя ее фрагменты из поколения в поколение, участвуя тем самым в формировании миропонимания как отдельной языковой личности, так и языкового коллектива» [6, с. 308].

Соотношение культуры и языка проявляется в информации, заложенной, хранимой и сообщаемой в словах каждого языка. К таким словам, прежде всего, относятся **слова-реалии**. Именно слова-реалии, содержащие национально-культурную семантику, позволяют проникнуть в культуру носителей языка, в их фоновые значения. По определению О.С. Ахмановой, **реалии** – «разнообразные факторы, изученные внешней лингвистикой, такие как государственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [7, с.381].

Источниками для культурной коннотации могут послужить различные реалии, которые можно разделить на следующие группы:

1. **Ритуальные поверья и заклинания:** *cross your fingers* – скрещивать пальцы;

2. **Стереотипы народного мышления:** *break the wishbone and make a wish* – сломать «вилочку» на удачу, *bless someone when they've sneezed* – говорить: «Будь здоров!», когда кто-то чихает;

3. Характерные **устойчивые выражения**, свойственные только этой лингвокультуре: *as strong as a horse* – эталон здоровья передается в устойчивом выражении при сравнении с лошастью;

4. **Слова-символы**, заменяющие определенную идею, заложенную в значение фразы: *to take ones`s cross* – нести свой крест (слово «крест» используется в значении «судьба»);

5. **Фразеологизмы из литературы, философии и истории**: *Achiles` heel* – ахиллесова пята; *the Trojan Horse* – троянский конь, скрытая опасность;

6. **Национально-культурный компонент в маркированных реалиях**: *carry coals to Newcastle* – возить уголь в Ньюкасл (возить что-либо туда, где этого достаточно);

Выявление собственно национальных свойств семантики ФЕ одного языка может осуществляться только в сопоставлении данной ФЕ с аналогами родного языка. Выявление общих черт во фразеологизмах двух языков облегчает понимание культурно-языковой специфики, особенно если в сравниваемых языках есть более или менее сходные образы и символы.

Трудности же возникают в сфере национально-культурной специфики фразеологии, когда наличие ФЕ одного языка соответствует лакунам в других сравниваемых языках, и в этом случае мы можем говорить о наличии национально-культурного компонента в маркированных реалиях. Народ всегда берет за основу фразеологизмов именно те реалии, которые присутствуют в его культуре и которые были бы легко узнаваемы и понятны всем представителям этой культуры.

Специфические особенности отражения действительности в каждом отдельно взятом языке являются предпосылкой для появления такого феномена как «языковая картина мира». Несовпадение языковых картин и наличие специфических особенностей, свойственных каждой культуре, являются причиной невозможности достижения полного понимания между представителями коммуникативного акта, относящимся к разным культурам.

Для того, чтобы выявить национальные черты в области фразеологии, следует прибегнуть к изучению фразеосемантических полей. «С помощью семантических полей становится реальной попытка проникновения в семантику фразеологизмов-идиом, выведения из внутренней формы воспроизведения национально-языковой картины мира в отдельных фрагментах, заданных тематической классификацией семантических полей» [8, с.2].

Рассмотрим особенности функционирования ФЕ с культурно-маркированной семантикой и формирования маркированных употреблений идиоматических выражений в системе английского языка на примере тематической группы «Лексика, называющая бытовые реалии» и ее подгрупп «Денежные знаки, единицы меры» и «Одежда, головные уборы».

1. Подгруппа «Денежные знаки, единицы меры»

В английском языке существует большой пласт ФЕ с лексемой *money*:

*blood money* – кровавые деньги;

*money is the root of all evil* – деньги – корень всего зла;

*hot money* – деньги, добытые нечестным путем;

*short money* – краткосрочный заем.

Еще одним репрезентантом концепта *money* является слово *penny* (пенни – английская мелкая монета, равная 1/12 шиллинга, или 1/240 фунта стерлингов):

*turn an honest penny* – честно зарабатывать; иметь дополнительный заработок;

*penny saved is a penny gained* – копейка рубль бережет;

*penny dreadful* – дешевый приключенческий роман, журнал;

*cost a pretty penny* – ударить по карману, стоит целое состояние, дорого;

*penny wedding* – свадьба, на которой гости в качестве подарка дарили некоторую сумму денег (чаще всего не превышающую шиллинга). Обычно основная сумма полученных денег уходила на покрытие расходов по свадьбе, остальное отдавали молодоженам.

Во фразеологии английского языка активно употреблялся репрезентант *shilling* (шиллинг – английская монета, равная 1/20 фунта стерлингов):

*shilling shocker* – дешевый бульварный роман;

*long shilling* – прибыльная работа, с достойной оплатой;

*cut somebody off with a shilling* – оставить без наследства;

*take the King's/the Queen's shilling* – записаться в рекруты (при этом вербовщики за поступление на военную службу рекрутам выдавали один шиллинг).

Другим экспонентом концепта «деньги» является слово *pound* (фунт – денежная единица Великобритании, равная 20 шиллингам, или 240 пенсам), входящее в состав следующих фразеологических выражений:

*pound in the purse is worth two in the book* – лучше синица в руках, чем журавль в небе;

*pound of flesh* – то, что полагается по закону (употреблялось в произведении У. Шекспира «The Merchant of Venice»).

И в настоящее время в языке английского народа можно встретить разнообразные неметрические меры длины, их наименования входят в состав многообразных устойчивых сочетаний. Наиболее распространенными являются ФЕ с компонентами *inch* (дюйм = 2,54 см.), *ell* (элл, локоть = 1,14 м.), *fathom* (фатом = 1,83 м.), *mile* (миля = 1,609 км.) и *yard* (ярд = 91 см.), *bushel* (бушель ≈ 36 л.), *peck* (пек ≈ 9 л.), *ounce* (унция ≈ 28 г.):

*die by inches* – умирать медленной смертью;

*an inch breaks no square* – мелочь не имеет значения, не всякое лыко в строку;

*give him an inch and he'll take an ell* – дай душе волю, захочется и поболее;

*an inch is as good as an ell* – мал золотник, да дорог;

*be fathoms deep in love* – быть безумно влюбленным;

*fathoms deep* – глубоко, основательно;



*it stands out of a mile* – это совершенно очевидно;  
*a miss is as good as a mile* – если и промахнулся, то уже неважно насколько;  
*a clay yard* – длинная глиняная курительная трубка;  
*talk by the yard* – говорить без умолку;  
*hide one's light under a bushel* – скрывать свой ум, талант;  
*a peck of troubles* – куча неприятностей;  
*an ounce of practice is worth a pound of theory* – без практики нет и теории.

2. В английских фразеологизмах, которые связаны с одеждой и головными уборами (подгруппа «Одежда, головные уборы»), можно проследить традиционный консервативный характер в манере и стиле одежды. Неотъемлемой частью одежды англичан всегда был головной убор (*a bonnet, a hat, a cap*). Раньше по головному убору можно было легко определить род занятий человека. К примеру, люди, которые носили котелки, обычно работали в качестве прислуги. Такой головной убор считался их отличительным знаком. До своих последних дней Королева Елизавета II соблюдала старые традиции и выходила в свет в шляпке.

Исходя из лексико-семантических особенностей англичан, можно выявить следующие фразеологизмы в номинации головных уборов:

*he's got a bee in his bonnet* – навязчивая идея;  
*cap everything* – перейти все границы;  
*fling/throw one's cap over the mill/windmill* – переходить все границы;  
*put on the black hat* – выносить обвинительный приговор (в Англии, оглашая смертный приговор, судья надевал черную шапочку);  
*to keep something under one's hat* – держать что-либо в секрете;  
*to throw one's hat into the ring* – принять вызов;  
*to knock somebody into a cocked hat* – победить, нокаутировать;  
*a feather in one's hat* – предмет гордости;  
*cocked hat* – 1) треуголка; 2) письмо, сложенное треугольником;  
*scarlet hat* – мягкая фетровая шляпа.

Приведенные фразеологизмы содержат в своей структуре такой компонент значения, который может быть понятен только носителю данного языка.

Британцы не любят вычурности, поэтому деловой стиль им очень близок. Часто в случае встреч и переговоров они надевают однотонные костюмы (*suit*), тем самым подчеркивая строгость и формальность своего облика. Эти предпочтения нашли свое отражение в следующих фразеологизмах: *in one's birthday suit* – в чем мать родила; *to follow suit* – поступать так же, как кто-либо; следовать чьему-либо примеру; *one's long/strong suit* – сильная сторона (человека).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что национально-культурная специфика фразеологических единиц остается традиционной темой исследования в области фразеологии, а

лингвокультурологический аспект изучения языка является по-прежнему востребованным и актуальным среди лингвистов всего мира.

### *Список использованной литературы*

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: перевод с немецкого языка / Вильгельм фон Гумбольдт; сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыш, Г. В. Рамишвили. М., 1985. 451 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1987. 746 с.
3. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MEDAL) 2007. 1748p.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для инт-тов и фак. иностр.яз. – М., 1996. 381 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. М., 1996. 288 с.
6. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) / В.Н. Телия // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. М., 1993. С. 302-314.
7. Ахманова О. С., Медникова Э. М. Проблемы неидиоматической фразеологии. М., 1986. 235с.
8. Ковшова М. Л. Фразеологические коды и их роль в семиозисе культуры // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: Методы, принципы, технологии. М., 2016. 498с.

Цатурян В. А., Быкова Н. О.  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена одному из центральных понятий в антропоцентрической лингвистике. Что следует понимать под термином «языковая личность»? В XX веке внимание ученых переместилось со структурной на антропоцентрическую лингвистику. Антропоцентрический подход лингвистики включает человека в фокус своих исследований. С этой позиции языковая личность оказалась в центре исследовательского интереса. Признание ведущей роли человека в процессе коммуникации обуславливает обращение многих ученых к антропоцентризму. Это объект исследования, где пересекаются интересы лингвистов, культурологов, социологов, философов.

**Ключевые слова:** лингвистика, языковая личность, определение

## APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF LINGUISTIC PERSONALITY

**Abstract.** The article is devoted to one of the central terms of anthropocentric linguistics. What should be understood by the term "linguistic personality"? In the XX century, the attention of scientists moved from structural to anthropocentric linguistics. The anthropocentric approach of linguistics includes the human being into the focus of its research. From this position, the linguistic personality was at the center of research interest. The appeal of linguists to anthropocentrism is due to the recognition of the leading role of man in the processes of production and use of speech. This is an object of research where the interests of linguists, cultural scientists, sociologists, and philosophers intersect.

**Keywords:** linguistics, linguistic personality, definition

В настоящее время, когда неоспорима значимость и важность владения иностранным языком, актуален вопрос изучения языковой личности, формирование которой возможно, как результат изучения языков. Следует признать, что современная наука не сгенерировала точного определения термина «языковая личность», поскольку это представляется сложным понятием, включающим в себя множество аспектов. Лингвистика определяет языковую личность как носителя языка, характеризующегося набором определенных черт характера, под которыми понимается комплекс психологических особенностей индивида, позволяющие говорящему произносить и воспринимать речь. Ученые представляют различные интерпретации понятия языковой личности и обсуждают структуру и свойства языковой личности с разных точек зрения.

Впервые термин «языковая личность» был предложен в первой половине XX века В.В. Виноградовым в работе «О языке художественной прозы» [1] и был детерминирован как интегративное образование,

включающее в себя коллективную (социальную) и индивидуальную стороны. Разработанная концепция приобрела широкое использование в 1980-х годах после публикации ряда работ советских лингвистов, исследовавших два основных аспекта литературных лингвистических текстов: личность автора и личность персонажа [2].

Основываясь на исследованиях лингвистов, можно утверждать, что языковая личность всегда национальна и представляет собой часть определенного лингвокультурного общества с присущим ему сознанием и национальными стереотипами, поскольку человек всегда принадлежит к определенной социальной, этнической, национальной или культурной группе, в частности, и является частью общества, в целом, что в результате, приводит к тому, что освоенные и приобретенные от общества черты языковая личность и применяет в процессе социализации. Языковая личность получает свое отражение в языке, на различных уровнях в формах общественного научного, повседневного сознания, в поведенческих стереотипах и нормах. В научной литературе сформированы основные компоненты языковой личности, к которым относятся человек говорящий, одним из видов деятельности которого определяют речевую деятельность; языковая личность проявляющаяся в речевой деятельности; речевая личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая стратегию и тактику общения; коммуникативная личность как конкретный участник коммуникативного акта [2].

Одно из наиболее авторитетных определений дефиниции языковой личности, выражающее ее как базовый, национально-культурный прототип носителя конкретного естественного языка, закрепленный в семантической системе, который составляет вневременную и инвариантную часть структуры языковой личности, было предложено представителем российской лингвистики Ю.Н. Карауловым в работе “Русский язык и языковая личность”. В данной структурной модели выделяются три уровня языковой личности: вербально-семантический уровень; когнитивный уровень; прагматический уровень.

На вербально-семантическом уровне изучаются слова и их значения, что определяют невозможность увидеть личность без осмысленной связи слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений [2]. Единицей этого уровня является слово как компонент словесной цепочки. Кроме того, уровень представляет структурную и системную связь языка в параметрах системной функции языка, связанной с решением коммуникативных задач. Когнитивный уровень, также называемый “первым”, представляет собой языковой образ мира и обозначается как лингвокогнитивный уровень, единицами которого представляются мысли, идеи, крылатые фразы и концепции, которые каждая языковая личность несет в себе относительно картины мира, соответственно, на данном уровне изучаются понятия. Прагматический, или мотивационный, уровень, единицами которого являются цели, мотивы, устремления и установки человека в речевой деятельности, предполагает изучение отношения в различных

коммуникативных ситуациях.

Современные подходы к определению языковой личности сформировали тенденции развития антропоцентрической лингвистики, одним из приоритетных направлений которой была разработка типологии языковых личностей. На основе экзистенциальных черт индивида и реализации языковой личности в текстах определены различные типы языковой личности: элитарной языковой личности; языковой личности писателя; языковой личности исторического деятеля; языковой личности ребенка. Представитель саратовской лингвистической школы О.Б. Сиротинина ключевой характеристикой элитарной языковой личности называет соответствие ситуации функциональной разновидности литературного языка, национальным традициям общения и этическим нормам поведения [3]. Анализируя языковые личности по степени сформированности коммуникационных характеристик, стоит отметить, что развитые, то есть элитарная языковая личность, языковая личность писателя, в большей степени определяются целесообразностью речи, успешностью для адресанта и эффективностью для адресата. В свою очередь, языковая личность ребенка не всегда может быть охарактеризована большим разнообразием способов выражения одних и тех же смыслов, у них часто способы выражения привязанности к различным условиям общения находятся в стадии становления и развития. Носители развитого типа языковых личностей обладают коммуникационными навыками использования различных жанров речи в соответствии с ситуацией, целями и задачами коммуникативного акта.

Таким образом, рассматривая подходы к определению языковой личности, актуализируется еще один исследовательский вопрос. Языковая личность как феномен описывается через процесс овладения и культурными, национальными и этническими нормами сообществ, с которыми она связана, и в которых, что немаловажно, она ориентируется. Осознание культуры внутри себя, овладение языковыми компетенциями, функционирование которых лежит в области лингвистики и коммуникации, приобретение навыков понимания неязыковых фактов мира говорит о формировании и развитии культурной личности, сосуществующей вместе с языковой. Любой язык, существующий в мире, в своем роде транслирует культуру и картину мира носителей языка. Вопрос формирования лингвокультурной характеристикой и овладения соответствующими навыками видится исследовательской перспективой при изучении языковой личности.

Другими словами, культурная и языковая личность представляют собой две составляющие одного явления. Изучение языковой личности сталкивается с проблемой общего и единичного, индивидуального и коллективного, что обусловлено взаимосвязью индивидуальных и социальных компонентов. Изучая языковую личность как целостный феномен, исследователи пришли к выводу, что языковую личность можно определить как специфическую личность, отличающуюся от других представителей этнолингвистического сообщества языковым сознанием,

долговременной памятью и словарным запасом, а также как “коллективную языковую личность”, обладающую символическим представлением, знаниями, восприятиями, ценностными ориентациями и средствами их реализации.

Современные подходы, положив в основу социальные характеристики, различают такие типы коллективной личности, как, например, языковая личность рабочего, инженера, ученого, определение которой возможно по социальному статусу; языковая личность сельского жителя или городского жителя, эмигранта при учете места жительства; языковая личность учителя, филолога, врача, нефтяника, журналиста, основываясь на профессии; языковая личность школьника, исходя из возрастных особенностей.

Анализируя понятие языковой личности, нельзя не отметить явление полиязыковой личности, которая формируется в условиях восприятия и функционирования двух и более языковых культур, особенностью которых является умение в равной степени хорошо понимать представителей разных культур, свободно использовать два и более языков для коммуникации и понимания речи своих собеседников, объединив подходящие средства используемых языков для более четкого выражения утверждений или мыслей, что в результате может привести к формированию языковой личности особого типа, определяемой как поликультурная [4; 5]. Анализируя различные теоретические подходы, следует говорить о языковой личности, не только как о владеющей одним или несколькими языками, но и ориентирующейся в нескольких культурных системах, постигаемых через изучение языков. Полилингвизм и поликультурность формирует гибкое мышление, отрабатывая лингвистическую, лингвокультурологическую и коммуникативную компетенции, способствует развитию навыка толкования разнообразных фактов окружающей реальности на неязыковом уровне.

Таким образом, при исследовании языковых личностей в современном обществе актуален вопрос усвоения культур, что может обуславливать развитие особого типа когнитивного мышления и мыслительных способностей личности. Изучение исторических и культурных аспектов языков формирует высокую степень культурного самосознания, позволяя реализоваться личности в различных областях.

#### *Список использованной литературы*

1. *Виноградов В. В.* О языке художественной прозы : Избр. тр.; [Послесл. А. П. Чудакова, С. 285-315]. Москва : Наука, 1980. 360 с.
2. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. Москва: Наука, 1987. 261 с.
3. *Сиротинина О. Б.* Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. Саратов, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/kultura/28\\_\\_139](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/kultura/28__139) (дата обращения: 03.02.2021)
4. *Быкова Н. О.* Билингвальность как форма полилингвизма в структуре асимметричных браков. [Электронный ресурс] / Н. О. Быкова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XII-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в

контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2020 года) – Саратов: Саратовский источник, 2020. 359 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnost-kak-forma-polilingvizma-v-strukture-asimmetrichnyh-brakov>.

5. *Быкова Н. О.* Психологические аспекты полилингвальности в образовательной среде. [Электронный ресурс] // Страховские чтения: сборник научных трудов / редакционная коллегия: Р.М. Шаминов (главный редактор) [и др.]. Саратов: Саратовский университет, 2020. Вып. 28. 442 с. URL: <https://www.sgu.ru/node/165789>.

## РАЗДЕЛ 2. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 811.111'243:378.147

Т. С. Боц, А. А. Сосновская  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

### ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке при обучении студентов неязыковых специальностей. Целью исследования является выявление среди применяемых образовательных практик потенциала для формирования соответствующих умений. Проводится анализ трудностей, с которыми сталкиваются студенты при выполнении заданий по реферированию научно-публицистических текстов и написанию деловых писем с учётом принципов профильного обучения английскому языку (ESP). Авторы приходят к выводу, что обучение студентов неязыковых специальностей составлению summary, а также навыкам делового письма активизирует у обучаемых ряд когнитивных процессов, а также развивает навыки критического и творческого мышления.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, английский для специальных целей (ESP), реферирование (summary), деловые письма, образовательные технологии.

### TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

**Abstract.** The article discusses the development of professional communication skills in a foreign language when teaching students of non-linguistic specialties. The purpose of the study is to identify the potential for the formation of appropriate skills among the applied educational practices. The analysis of the difficulties faced by students when performing tasks on summarizing popular science texts and writing business letters, taking into account the principles of English for specific purposes (ESP), is carried out. The authors conclude that teaching summary, as well as business writing skills to students of non-linguistic specialties activates their cognitive processes and develops critical and creative thinking skills.

**Keywords:** professional communication, ESP, summary, business letters, educational technologies.

Изменения, внесенные в образовательные программы высшей школы, а также общая тенденция к цифровизации способствуют корректированию и совершенствованию образовательных технологий. В частности, особое внимание уделяется развитию устных и письменных англоязычных коммуникативных компетенций в соответствующих профессиональных областях, позволяющих вести исследовательскую деятельность и использовать современные методы и технологии профессиональной коммуникации.



Согласно рабочей программе учебной дисциплины «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» для бакалавров, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», одним из заданий для студентов 3, 4 курсов является реферирование научно-публицистических текстов. Под реферированием мы понимаем краткую передачу основного содержания текста статьи в устной или письменной форме после его прочтения. Подобное задание, именуемое *summary*, предлагается студентам на занятиях в течение учебного года, а также выносится на экзамен с целью проверить умение студента работать с информацией: определять главную мысль, отбирать существенную информацию и отсеивать второстепенную, переформулировать ключевые утверждения, пользуясь своими словами и логически выстраивать высказывание [1, с. 15].

При обучении иностранному языку выделяют два вида *summary*: оценочное и информативное. Первый вид работы довольно сложен и требует высокого уровня владения языком. Информативное *summary* кратко излагает содержание какой-либо статьи, ее главный смысл. В методике обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах чаще распространён именно такой вид работы [2, с. 257].

Процесс составления *summary* подразумевает определенный алгоритм действий. Предполагается, что на первом этапе студенты бегло просматривают текст и определяют основную мысль текста. Далее они формулируют так называемое *topic sentence* ко всему тексту (предложение, которое отражает главную мысль всего текста, как правило, это первое предложение или абзац).

Обычно статья разделена на абзацы. Учитывая этот факт, следует помнить, что некоторые из них можно объединить и составить символический план статьи. Таким образом, из каждой части, каждого абзаца студенты выбирают по одному ключевому предложению, намеренно опуская все детали, всю лишнюю информацию, оставляя лишь самое важное. В заключении *summary* формулируются все основные положения, изложенные в основной части текста. Данный этап предполагает написание самого *summary*, используя заготовки. В зависимости от вида оно может варьироваться и составлять около 150-210 слов (1/3 - 1/4 от всей статьи).

Важной характеристикой *summary* является его связность и логичность расположения тезисов и аргументов – когерентность текста (*coherency*) [3, с. 30]. Чтобы сделать текст когерентным, логично выстроенным необходимо использовать стереотипные связующие текст выражения, так называемые *linking words*, которые должны обеспечить плавный переход от одного предложения к другому: *nowadays, firstly, secondly, as a result, consequently, finally, to sum up, in conclusion, on the one hand, on the other hand, however, yet, thus, anyway, actually, in fact, clearly, naturally, obviously, similarly, on the contrary, moreover, furthermore* и другие. Кроме того, полезными могут оказаться и следующие конструкции: *it is widely known, there is no doubt that, it seems that, the article describes, shows, is devoted to* и т.д. А также часто

используются следующие глаголы: *agree, disagree, refuse, suggest, demand, comment on, insist, criticize, analyze* и их синонимы.

Так, пример *summary* выглядит следующим образом:

*The article is concerned with the mathematical paradoxes that demonstrate the limits of AI. It is noted that like some people, AI systems often have a degree of confidence that far exceeds their actual abilities. Besides, like an overconfident person, many AI systems do not know when they are making mistakes.*

*It is stated that neural networks roughly mimic the links between neurons in the brain. The researchers propose a classification theory describing when neural networks can be trained to provide a trustworthy AI system under certain specific conditions. It is highlighted that many AI systems are unstable, and it is becoming a major liability, especially as they are increasingly used in high-risk areas such as disease diagnosis or autonomous vehicles.*

*Besides, there are fundamental limits inherent in mathematics and, similarly, AI algorithms can't exist for certain problems. Therefore, here are cases where good neural networks can exist, yet an inherently trustworthy one cannot be built due to the paradox. Moreover, no matter how much data an algorithm can access, it will not produce the desired network. Nevertheless, it is completely fine in some situations for an AI to make mistakes, but it needs to be honest about it. It is stressed that scientists are at the stage where the practical successes of AI are far ahead of theory and understanding.*

*To sum up, the next stage for the researchers is to combine approximation theory, numerical analysis and foundations of computations to determine which neural networks can be computed by algorithms, and which can be made stable and trustworthy (Ссылка на оригинальный текст статьи: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/03/220317120356.htm>).*

Следует отметить, что в процессе обучения реферированию – созданию вторичного текста (*summary*) у студентов возникает ряд трудностей. В частности, наблюдается:

1) употребление большого количества повторов одного и того же слова или выражения. Пример: *The researcher from the University of Houston presented a method to describe these kinds of complex systems with the least number of variables possible, sometimes reducing the possibility from millions. This method has an ability to predict the behavior of natural systems, and it has implications for speeding up an array of activities.*

*Using ideas from machine learning and smooth manifold theory, the method makes simulations extremely fast and inexpensive.*

*This method can be applied to not just prediction of weather but even for modeling the earth's climate (Ссылка на оригинальный текст статьи: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/12/221208123543.htm>).*

2) использование полного текста цитаты без изменений (отсутствие перефразирования). Например, *This article describes a research on the release of ammonia, using the synthesis of new bacteria A. vinlandii. "We presented conclusive evidence that ammonia released is transferred to the rice plants," said Florence Mus, Ph.D., assistant research professor, Institute of Biological*

*Chemistry, Washington State University. "Our unique approach aims to provide new solutions to the challenge of replacing industrial fertilizers with custom-made bacteria." This approach could mitigate the main source of environmental pollution (Ссылка на оригинальный текст статьи: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/02/220217163030.htm>).*

3) копирование отдельных кусочков текста статьи и неразбиение полученного вторичного текста на абзацы ввиду несоблюдения правил составления *summary*:

*The study is called "Artificial Intelligence in Utilitarian and Hedonistic Contexts: The Machine Word Effect". Its authors are Chiara Longoni and Luca Cian. More and more companies are using technological advances in artificial intelligence, machine learning and natural language processing to provide recommendations to consumers. A new study from the Journal of Marketing explores the reasons for preferring a referral source. A key factor in deciding how to include AI recommenders is whether consumers are focused on the functional and practical aspects of the product. The researchers tested the effect of the machine word using experiments. Longoni explains: "We found that when we were presented with product selection guidelines based solely on utility/functionality, more participants chose AI-recommended products (Ссылка на оригинальный текст*

*статьи: <https://www.sciencedaily.com/releases/2020/11/201125091453.htm>).*

4) непонимание разницы между заданием «составить *summary*» и «составить abstract (аннотацию к статье)»:

*This article is devoted to the problem of learning during the Covid period. Researchers have revealed the deplorable consequences of online learning for teenagers. In addition, the article told about the experience and what kind of training is more effective. In conclusion, the author of the article called the use of social media problematic despite the fact that media were used more pronounced than before the pandemic (Ссылка на оригинальный текст статьи: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/11/221130151529.htm>).*

Следует подчеркнуть, что процесс обучения составлению *summary* является не менее результативным при работе с магистрами и аспирантами естественнонаучных специальностей. Так, реферирование научного текста является эффективным видом задания для студентов при подготовке выступления для научной конференции, а также при написании своей собственной статьи, что позволяет продуктивно развивать навыки профессиональной коммуникации на английском языке [4; 5]. Кроме того, выполнение подобного вида задания может активно использоваться преподавателем в дистанционном формате, при котором не менее эффективно отрабатываются навыки говорения, аудирования и письменной речи [6, с. 356].

Ещё одним важным направлением подготовки студентов неязыковых специальностей и студентов, обучающихся по программе дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», является перевод разных видов деловых писем. Опыт практических занятий и

проверка конкурсных работ ежегодного фестиваля перевода “CLARIS VERBIS” в номинации “Редактирование текста делового письма на английском языке” позволяют выявить основные сложности. Ими являются недостаточное знание этических норм деловой коммуникации (*And please tell me, why does the number of perivascular spaces increase with age?*) и устоявшихся жанровых клише, а также низкий уровень базовых знаний (*Bath is one of the most famous historic cities in England, famous for its Georgian architecture and Roman Baths – Бат – один из самых известных исторических городов Англии, известный своей грузинской архитектурой и римскими банями*). Причина заключается в недостаточном уровне подготовки к работе с официально-деловым стилем общения и отсутствии критического мышления.

Основы работы с письмами присутствуют в учебниках General English (GE), начиная со школьной программы. Как правило, задания учебников состоят в написании неофициальных писем личного характера (письма другу или члену семьи). При этом усваивается базовая структура письма, но в то же время в сознании обучающихся укореняются клише, которые становятся наиболее часто встречающейся ошибкой при переводе деловых писем (например, *Dear Sir – Дорогой Сэр*). Что касается учебных пособий по деловому письму, в них представлен большой объем текстов различной тематики, не всегда соответствующей задачам образовательной программы (товарно-денежные отношения, сфера услуг и т.д.). В связи с этим возникает необходимость применения на занятиях базового курса делового письма в сфере профессиональной коммуникации. Перспективной в этом отношении представляется ступенчатая модель обучения навыкам делового письма, позволяющая поэтапно знакомить студентов с новым видом деятельности и переходить от более простых заданий к более сложным [7, с. 3].

При обучении студентов неязыковых специальностей каждый этап такого типа учебной деятельности должен быть построен с учетом профиля основной образовательной программы. Применительно к деловым письмам, их тип и тематика должны быть созвучны реальным ситуациям профессиональной области. Например, письмо-подтверждение об участии в научной конференции, письмо-просьба иностранному коллеге и т.д. В таком случае текст делового письма будет вторичным по отношению к другому тексту профессиональной направленности, содержать соответствующие устойчивые выражения и термины. Трудно не согласиться с мнением, что эффективность обучения английскому для специальных целей (ESP) невысока при низком уровне базовых знаний грамматики и бедном лексическом запасе [8, с. 35]. Помимо этого, даже задания, построенные на основе адаптированных профильных текстов, представляют сложность для студентов младших курсов по причине недостаточных знаний в своей научной области [9, с. 6]. Однако необходимость реализации образовательных программ с учетом развития навыков профессиональной коммуникации заставляет искать способы и средства преодоления этой проблемы.

Решение видится в составлении комбинированных упражнений, моделирующих постановку реальных целей и задач профессиональной коммуникации. Подобный подход применялся на занятиях с магистрантами 1 года обучения направления подготовки 06.04.01 «Биология» в 2021 и в 2022 годах. Важно отметить, что большинство магистрантов биологического факультета совмещают обучение с работой по профессии — в Институте биохимии и физиологии растений и микроорганизмов РАН, институте «Микроб», в научных лабораториях и на кафедрах СГУ. Уже на этапе обучения они интегрированы в профессиональную коммуникацию, что дает возможность применить полученные на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» знания на практике и служит дополнительной мотивацией в обучении.

Перед студентами были поставлены следующие задачи:

1. Сформулировать поисковые запросы на основании темы своего научного исследования.
2. Найти актуальную статью, опубликованную за последние два года.
3. Перевести на русский язык метаданные статьи.
4. По имени авторов статьи найти дополнительную информацию о них. Прикрепить несколько ссылок на источники информации об их новых исследованиях.
5. Ознакомиться с основными фразами и клише, используемыми в тексте письма-просьбы.

6. Написать письмо-просьбу ученому с уточняющим вопросом по теме статьи. Добавить краткую информацию о себе и своих научных интересах.

Практика поиска дополнительной информации об ученом демонстрирует студентам важность планирования и внимательного отношения к деталям, что позволит избежать элементарных грубых ошибок при составлении текста письма. Например, далеко не всегда удастся выбрать корректное обращение к адресату, ориентируясь только на его имя и фамилию. Например, абсолютно неочевидными в плане определения пола оказались имена голландского профессора *Maiken Nedergaard* (жен.) и китайского ученого в области сосудистой биологии *Jincai Luo* (муж.). Если в первом случае ошибки удалось избежать благодаря найденной в интернете фотографии ученого, то во втором – была допущена ошибка (*Hello, Mrs Jincai Luo*). Наиболее уместным здесь является использование нейтрального обращения *Professor* или *Dr*.

Подтверждением того, что выбранная стратегия обучения соответствует профессиональным задачам будущих специалистов, служит обратная связь, полученная от магистрантов. Вскоре после выполнения задания по написанию письма-просьбы они принимали участие в онлайн-конференции и с удивлением обнаружили, что одним из докладчиков является тот человек, к которому они обращались в своём письме. Этот факт позволил студентам почувствовать взаимосвязь процесса обучения с профессиональными задачами, повысил их самооценку и мотивацию к

изучению языка, что является характерной для поколения Y реакцией на видимый результат их деятельности [10, с. 275].

Таким образом, процесс обучения студентов неязыковых специальностей составлению summary, а также навыкам делового письма на современном этапе образования способствует практической реализации компонентов триады ЗУВ ("знания", "умения", "владения") в рамках универсальных компетенций, активизирует у обучаемых ряд когнитивных процессов, а также развивает навыки критического и творческого мышления.

#### *Список использованной литературы*

1. *Благовецкая Г. О., Калибердина Е. В.* Роль и место задания summary в процессе обучения английскому языку в вузе // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. 20 октября – 30 ноября 2017 г. Москва : ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2018. 153 с. С. 14-17
2. *Еремина В. М.* Развитие навыков написания резюме (summary) на занятиях иностранного языка // Инновационные технологии в технике и образовании: материалы XIII Международной научно-практической конференции: / Забайкальский государственный университет; ответственный редактор М.И. Мелихова. Чита: ЗабГУ, 2021. 435 с. С.256-261.
3. *Окунева И. О.* Обучение реферированию публицистических текстов в английской и французской риториках // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования. Материалы III Международной научно-практической конференции. 14–20 сентября 2019 г. Москва : РГГУ, 2020. 279 с. С.27-34
4. *Sosnovskaya A. A.* Implementing an Effective Report Strategy // Представляем научные достижения миру. Естественные науки : материалы X научной конференции молодых ученых «Presenting Academic Achievements to the World». Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2020. Вып. 9. 162 с. С. 118–124.
5. *Sosnovskaya A. A.* English language course for postgraduates // Представляем научные достижения миру. Естественные науки: материалы XI научной конференции молодых ученых «Presenting Academic Achievements to the World». Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2021. Вып. 10. 144 с. С.121-126
6. *Сосновская А. А.* Применение сервисов Discord и Whatsapp в условиях дистанционного обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XIII-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2021 года). Саратов: Саратовский источник, 2021. 456 с. С.354-358.
7. *Евсеев А. Б.* Обучение деловому письму на английском языке студентов вуза [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016, Т. 4, вып. 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/31PDMN216.pdf> (дата обращения: 30.01.2023).
8. *Босова Л. М.* Основные стратегии преподавания ESP в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 1-2. 200 с. С. 33-37.
9. *Боц Т. С.* Некоторые аспекты обучения ESP студентов естественнонаучных специальностей // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 37. 422 с. С. 4-7.
10. *Шилова С. А.* Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Изменяющийся мир: общество, государство, личность: Сборник материалов IV Международной научной конференции, Саратов, 09 апреля 2015 года. Саратов: Издательский Центр «Наука», 2015. Ч.3. 711 с. С. 263-268.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ особенностей формирования лексической компетенции учащихся на уроках английского языка в младшей школе. Отмечается важность использования творческого потенциала учеников при формировании лексических навыков. Актуальность исследования обусловлена тем, что творческие задания предполагают относительную свободу при решении и опираются на воображение учащегося. Разносторонняя обработка лексических единиц формирует лексический навык, который в дальнейшем позволяет школьникам свободно выражать свои мысли, используя средства английского языка. Данная проблема приобретает все большую важность и изучается методистами и педагогами, но из-за своего большого масштаба не является до конца изученной. Автор приводит ряд преимуществ творческих заданий по сравнению с традиционными заданиями, таких как, большая вовлеченность учащихся в процесс изучения иностранного языка, развитие воображения, легкость в преодолении трудностей при усвоении новых лексических единиц. Автор делает вывод о необходимости использования такого рода упражнений при формировании лексической компетенции учащихся младшей школы. Одним из методов исследования является анализ УМК Rainbow English для начальной школы с целью выявления наличия и характера творческих заданий. По результатам анализа автор приходит к заключению о фрагментарности в использовании творческого подхода при обучении лексике и предлагает ряд разработанных творческих упражнений, которые не представлены в УМК для начальной школы, направленных на формирование лексической компетенции учащихся младших классов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных заданий на уроках английского языка в младшей школе в качестве дополнительного материала.

**Ключевые слова:** лексическая компетенция, лексическая единица, творческий потенциал, омофон, омограф, антоним, синоним, УМК.

## SOME PECULARITIES OF DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** The article contains brief analysis of the peculiarities of lexical competence development in English classes in primary school. The importance of the use of creative potential when developing lexical skills is pointed out. The relevance of the research is determined by the fact that creative tasks imply relative freedom of fulfilment and are based on pupils' imagination. Diversified vocabulary work contributes to lexical skills development which in its turn helps students express their thoughts using English language means. This issue is getting more and more attention and is studied by methodologists and teachers but, due to its scope, has not so far been thoroughly researched. The author suggests a number of advantages of creative tasks compared to traditional ones, namely, pupils are more involved in the process of learning a foreign language, they get a chance to develop their imagination, it is easier for them to overcome difficulties associated with learning new vocabulary. Thus, the author draws a conclusion stating the necessity of introducing creative tasks to develop lexical competence in

primary school. One of the investigation methods used by the author is the analysis of the learning package Rainbow English for primary school with the aim of identifying creative tasks and defining their type. As a result of the above-mentioned analysis the author draws a conclusion about the fragmentary character of creative tasks when teaching vocabulary and offers a number of personally developed creative tasks, not introduced in the learning package, aimed at developing lexical competence of primary school pupils. The research is relevant from the practical point of view as the above mentioned tasks can be used by primary school teachers in English language classes as supplementary material.

**Keywords:** *lexical competence, lexical unit, creative potential, homophone, homograph, antonym, synonym, learning package.*

Уроки английского языка, особенно на начальном этапе обучения, должны позволить учащимся проявлять свои творческие способности. Отношение к английскому языку как к инструменту, который помогает в развитии личностных качеств и мыслительных процессов, позволяет добиться значительно лучших результатов, по сравнению с традиционным, излишне академичным подходом. Творческие задания требуют сложных умственных операций, поэтому они эффективны для разностороннего развития школьников. «Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной и осознанно управляемой творческой деятельности» [1, с. 79].

Работа со словом – это неотъемлемая часть урока английского языка. Для качественного обучения лексике английского языка необходимо не только владеть тонкостями употребления лексических единиц, но и понимать механизмы, которые влияют на их запоминание и дальнейшую активизацию в речи. Это возможно при условии систематического и целенаправленного формирования лексического навыка. При сформированном лексическом навыке выбор лексической единицы осуществляется автоматизированно, а сама единица соответствует контексту и ситуации общения [2]. Постоянное обогащение словарного запаса также важно для развития лексического навыка. Педагог должен уметь применять различные методы и формы изучения слов, так как заучивание не всегда оправдывает себя. Творческие элементы в обучении задействуют личностные качества учащегося, что приводит к более высокому результату при обучении лексике. Например, если ученик любит рисовать, то он может соотносить графическое изображение слова или выражения с изображением того, что оно обозначает. Если учащийся отличается богатым воображением, любит сочинять, то ему подойдет способ с созданием небольшого рассказа, включающего в себя новую лексику. Знание периодизации повторений нового материала позволит выполнить работу более продуктивно и постепенно войдет в привычку.

Традиционная система обучения задействует репродуктивную учебно-познавательную деятельность учащихся, но современные концепции (например, теория проблемного обучения) сочетают в себе и репродуктивную, и творческую деятельность. С помощью нестандартных,



творческих заданий школьники вовлечены в урок и познавательны активны. Творческие задания учитывают познавательные и возрастные особенности учащихся, имеют открытое решение и носят проблемный характер. Они стимулируют познавательную и творческую деятельность школьников [3]. Существуют различные классификации творческих заданий, например, таких авторов, как Е. А. Зверевой [4], А. В. Хуторского [5] и др. Они разделяют задания по степени проявления в них творчества, поэтому творческие задания могут содержать в себе только элемент творчества, а могут быть полностью направлены на создание чего-то нового.

Изучая слова английского языка, школьники встречаются с определенными трудностями, например, большое количество омофонов (слов, которые звучат одинаково, но имеют разные значения) и омографов (слов с одинаковым написанием, но разным значением). Такие явления могут вызвать у учащихся недоумение, поэтому самые распространенные примеры этих явлений следует отработать на уроке АЯ.

Для анализа использования творческих заданий в современных школьных учебниках по английскому языку нами был выбран УМК *Rainbow English* для 3 класса, который широко применяется в российских школах и имеет положительные отзывы как учителей, так и родителей. Авторами данного комплекса являются О. В. Афанасьева и И. В. Михеева [6, 7]. Анализ данного УМК показал, что, задания, представленные в нем, довольно разнообразны. Это делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Лексика, вводящаяся на разных этапах изучения английского языка, соответствует возрасту учащихся и готовит их к иноязычному общению. В учебнике представлены творческие задания для отработки лексического материала, а выбранные авторами лексические единицы, на наш взгляд, являются ценными и нужными при общении на английском языке. Происходит постоянное и разностороннее знакомство учащихся с реалиями Великобритании и ее жителей. Важно, что школьники встречаются на страницах *Rainbow English* своих ровесников, таких же как они учащиеся, и сопереживают им. Ситуации, в которые попадают герои, знакомы большинству школьников. Следует, однако, отметить, что недостатком данного УМК является некоторая фрагментарность при использовании творческого подхода в обучении лексике. Творческие задания представлены не во всех юнитах и порой носят несистематический характер,

В связи с указанным выше недостатком, нами был разработан ряд заданий творческого характера, которые учителя могут использовать в качестве дополнительного материала для формирования лексической компетенции учащихся младшей школы. Рассмотрим некоторые из них.

В представленном ниже задании учащимся начальных классов предлагают познакомиться с некоторыми омофонами, большинство из которых они уже встречали:

1. *Bee* (пчела) – *be* (быть, являться).
2. *Berry* (ягода) – *bury* (закопать, зарыть).
3. *Eye* (глаз) – *I* (я).

4. *Flower* (цветок) – *flour* (мука).
5. *Here* (здесь) – *hear* (слышать).
6. *Too* (тоже) – *two* (два).

Затем, для лучшего усвоения новых слов, школьники делают карточки с ними: с одной стороны, они пишут слово по-английски, а с другой изображают его или пишут перевод. Важно запомнить и звуковой, и графический образ слова.

Приведенное ниже задание предлагает учащимся найти похожие по звучанию слова и записать получившиеся пары слов: *a shock* (потрясение), *a carp* (каarp), *a roller* (ролик), *a mouse* (мышь), *a cup* (чашка), *a park* (парк), *a shark* (акула), *a ruler* (линейка), *a puck* (шайба), *a mouth* (рот). Рассмотренные слова не являются омофонами, но содержат звуки, которые сложно различить русскоязычным учащимся.

Использование дополнительных упражнений дает школьникам возможность разносторонней отработки новых слов. Например, можно предложить им составить подобные шуточные предложения, которые позволяют лучше запомнить слова:

*There is a shark in the park.*

*There is a carp in the cup.*

Создание иллюстраций к предложениям-небылицам также относится к творческим заданиям.

Изучение синонимов и антонимов английского языка, безусловно, важно для формирования лексического навыка. Отличное владение словарным запасом поможет научиться хорошо читать, писать и даже думать. Понимание слов по отдельности влияет на их восприятие в контексте: в научной литературе или в диалоге с другом.

В данном задании учащиеся составляют антонимические пары, предварительно познакомившись со значением слова «антонимы»:

Знаешь ли ты, что такое *антонимы*? Антонимы – это слова с противоположным значением, например, *black – white, good – bad*. Составь из следующих слов пары с противоположным значением.

*Fat, soft, old, good, cold, happy, rich, strong, sad, young, weak, thin, hot, poor, bad, hard.*

Подобное задание на поиск синонимов:

*Синонимы* – это слова с похожим или одинаковым значением. Например, *simple – easy*. Составь из слов, близких по значению, пары.

*To watch, large, to love, clever, to learn, to enjoy, big, smart, to look, to study.*

Сделать задания интереснее можно с помощью красочного раздаточного материала: это покажется школьникам увлекательнее, чем обычная работа в тетради. Например, учащиеся могут заполнить подобную схему при изучении новой лексики. В образце разобрано слово *black*.

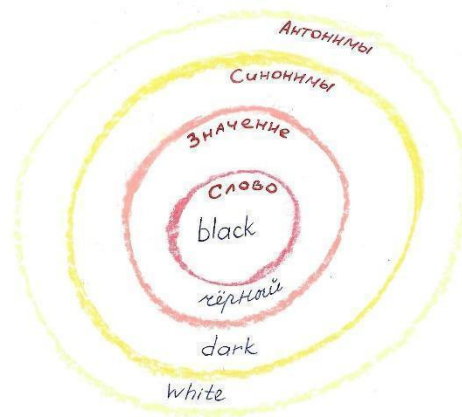


Рисунок 1 - Target word (слово-цель)

Существует много учебной литературы, посвященной рассматриваемым трудностям. Например, книга Джо Энн Гордон «*Vocabulary Building*» содержит задания для более прочного усвоения лексики. Наиболее употребляемые английские слова даются в разных окружениях. Книга содержит четыре основных раздела: антонимы (*polite-rude, bridge-tunnel*), синонимы (*under-beneath, simple-easy*), омофоны (*bee-be, eye-I*) и омографы (*star* – небесное тело; знаменитость). Это пособие можно использовать в качестве дополнительного материала на уроке или для домашнего задания (Gordon 1998).

Включение ритуалов в начало и конец каждого занятия делает урок интереснее и, в то же время, придает ему особую атмосферу. *Word of the day* – задание, направленное на обогащение словарного запаса учащихся. Перед уроком учитель записывает выбранное им слово на доске. Слово должно быть актуальным, например, оно часто используется в новостях, обладает популярностью. В зависимости от уровня подготовки учащихся можно также использовать словосочетание, поговорку или цитату. В начале урока учитель и учащиеся обсуждают написанную лексическую единицу. Использование картинок и примеров сделает выполнение задания интереснее.

Творческие задания не имеют строгих границ, поэтому педагог может применять подобные задания в качестве дополнительного материала по любой теме, вдохновляя учащихся на дальнейшую творческую деятельность. Совмещение разных видов искусства (музыка, рисование) с английским языком также является частью творческого подхода. Использование рифмовок, стихотворений и песенок способствует лучшему усвоению материала. Например, изучая тему *Seasons*, учащиеся могут выполнить следующее задание:

*Seasons and Colours*  
 Autumn is yellow,  
 Winter is white,  
 Spring is green,  
 Summer is bright!

- Прочитай и переведи стихотворение. Согласен ли ты с выбором цвета для каждого времени года? Если нет, то что бы ты изменил? Запиши свой вариант.
- Какая из эмоций подходит для каждого времени года? Закончи предложения, используя данные ниже слова:  
*Funny, happy, kind, sad, angry, shy, tired, surprised, bored.*  
Autumn is ...  
Winter is ...  
Spring is ...  
Summer is ...
- Прочитай стихотворение несколько раз: громко, тихо и шепотом. Обращай внимание на правильное произнесение слов.
- Нарисуй иллюстрацию к стихотворению.

Таким образом, использование творческих заданий на уроках английского языка позволяет школьникам сосредоточиться на сути задания и на том, что они хотят выразить, делая английский язык инструментом, а не самоцелью. Учащиеся не боятся допустить ошибку, для них важно быть услышанным, показать себя и свою индивидуальность. Многократное повторение лексических единиц и их разносторонняя отработка способствуют формированию лексического навыка и помогают учащимся начальных классов построить надежную базу для дальнейшего изучения английского языка.

#### *Список использованной литературы*

1. Агеева Л. В., Шелякина Н. А., Астафьева Е. А. и др. Развитие творческих способностей младших школьников / Л. В. Агеева, Н. А. Шелякина, Е. А. Астафьева [и др.]. // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. с. 79–82. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12227/>.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М., 1979. 175 с.
4. Зверева Е. А. Творческие задания // Высшее образование в России. 2007. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-zadaniya> (дата обращения: 10.12.2022).
5. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. 320 с.
6. Афанасьева О. В. Английский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 1: учебник / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2014. 126 с.
7. Афанасьева О. В. Английский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 2: учебник / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2014. 111 с.

## ПРОФИЛАКТИКА ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБОК НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье описываются основные особенности фонетической системы немецкого языка, которые необходимо учитывать при обучении произносительным навыкам на уроках немецкого языка, типичные фонетические ошибки, совершаемые в результате недостаточного времени работы над произношением и интерференции. Данная статья раскрывает проблему обучения произносительным навыкам и их совершенствования в процессе изучения немецкого языка. Изложенная информация позволяет обратить внимание на данную проблему, чтобы привлечь внимание педагогов решить данный вопрос. Методы исследования: эмпирические (изучение источников информации, анализ полученных сведений), теоретические методы: анализ, аналогия). В ходе статьи был сделан вывод о том, что необходимо применять фонетические упражнения на каждом уроке немецкого языка в сочетании с основным материалом и другими навыками в целях сокращения количества совершаемых фонетических ошибок.

**Ключевые слова:** фонетическая система немецкого языка, инофоны, интерференция, произносительные навыки, фонетические ошибки, обучение произносительным навыкам.

## PREVENTION OF PHONETIC MISTAKES IN GERMAN LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The article describes the main features of the phonetic system of the German language, which must be taken into account during teaching pronunciation skills in German lessons, typical phonetic mistakes made as a result of insufficient time of work with pronunciation and interference. This article reveals the problem of teaching pronunciation skills and their improvement in the process of learning German. The presented information makes others pay attention to this problem in order to attract the attention of teachers to solve this issue. Research methods: empirical (study of information sources, analysis of the received information), theoretical methods: analysis, analogy). In the course of the article, it was concluded that it is necessary to apply phonetic exercises at each German lesson in combination with basic material and other skills in order to reduce the number of phonetic mistakes.

**Keywords:** phonetic system of the German language, inophones, interference, pronunciation skills, phonetic mistakes, training of pronunciation skills.

Введение ФГОС нового поколения требует обязательного изучения иностранного языка в рамках школьной программы. Это объясняется тем, что иностранные языки обеспечивают комплексное развитие личности ребенка и его коммуникативных способностей, что, в свою очередь, может упростить вхождение индивида в мировое сообщество. Коммуникацию невозможно представить без говорения, а это значит, что необходимо учитывать и фонетические особенности иностранного языка. Таким образом, формирование корректного произношения на уроках иностранного языка в школе и тренировка фонематического слуха необходимы для успешного

обучения. При обучении немецкому языку, как и любому другому иностранному языку, необходимо учитывать отличительные особенности произносительной нормы немецкого языка, которые заключаются не только в правильной артикуляции фонем и дифтонгов, но и расстановке ударения в словах, словосочетаниях и предложениях.

Как известно, гласные и согласные звуки в немецком языке различаются по определенным признакам.

Система немецких гласных фонем включает 15 монофтонгов и 3 дифтонга. Различительными признаками немецких гласных являются

1. долгота (количество), например, долгие [i:], [y:], [e:], [ø:], [ɑ:], [u:], [o:], [ɛ:] и краткие [ɪ], [ʏ], [ɐ], [œ], [a], [ʊ], [ɔ]. С длительностью гласных звуков связана напряженность их произнесения. Долгие гласные произносятся более напряженно, чем краткие;

2. качество, то есть, открытые и закрытые гласные;

3. ряд, то есть гласные переднего ([i:] - [ɪ], [y:] - [ʏ], [e:] - [ɛ:] - [ɐ], [ø:] - [œ], [a]), среднего ([ɛ:] и [ɑ:]) и заднего ряда ([a], [o:] - [ɔ], [u:] - [ʊ]);

4. степень подъёма языка, то есть различают гласные высокого ([i:], [ɪ], [y:], [ʏ], [u:], [ʊ]), среднего ([e:] - [ɛ:] - [ɐ], [o:] - [ɔ], [ø:] - [œ], [ə]) и низкого ([ɑ:] - [a]) подъёма;

5. лабиализация, то есть различают огубленные (лабиализованные) ([o:], [ɔ], [u:], [ʊ], [y:], [ʏ], [ø:], [œ]) и неогубленные (нелабиализованные) гласные;

6. стабильность артикуляции, то есть в немецком языке различают монофтонги, при произнесении которых органы речи не меняют своей артикуляционной установки, и дифтонги, при произнесении которых артикуляционные органы меняют свою установку.

Необходимо отметить, что различение гласных звуков по долготе служит также для определения разных значений слова, например, *Stadt* – *Staat*. Кроме того, в немецком языке, кроме долгих и кратких гласных, есть понятие полудолгого звука.

Наиболее сложным явлением в немецком языке является твердый (новый) приступ (*Knacklaut*) в начале слова или слога перед гласным, например, в словах *arbeiten*, *atmen*, *aussehen*. Твердый приступ означает, что в начале артикуляции гласного происходит резкое смыкание и размыкание голосовых связок, которое сопровождается звуком, напоминающим щелчок [2 стр. 8].

Для немецкой системы гласных характерно наличие неясного по тембру редуцированного звука [ə], который произносится в безударных префиксах *be-*, *ge-*, безударных суффиксах и окончаниях, например, *bekommen*, *gearbeitet*, *gehen*.

Система согласных звуков немецкого языка состоит из 20 согласных, трех аффрикат и одного вокализованного согласного звука. Немецкие согласные звуки различаются по следующим признакам:

1. по участию голосовых связок при артикуляции звука согласные делятся на звонкие ([b], [d], [g], [v], [z], [j]), глухие ([p], [t], [k], [f], [s], [ç], [x], [h], [ʃ], [pf], [ts], [tʃ]) и сонорные ([m], [n], [ŋ], [l], [r]);

2. по способу образования выделяют смычно-взрывные (эксплозивные) ([p], [t]), щелевые (фрикативные) ([s], [z]), смычно-щелевые (аффрикаты) ([pf], [ts], [tʃ]), смычно-проходные ([m], [n]); дрожащие (вibrанты) ([r]);

3. по месту образования согласные звуки немецкого языка делятся на несколько групп губные ([v]), язычные ([d]), язычковые ([r]) и зевные ([h]).

В системе немецких согласных выделяют следующие характерные особенности:

1. отсутствие смягчения согласных (палатализации);
2. наличие специфичных для языка звуков [h], [ç], [ŋ], особый вариант произнесения звука [r];
3. наличие аффрикат ([pf], [ts], [tʃ]);
4. менее звонкое и напряженное произнесение звонких согласных, более напряженное и длительное произнесение сонорных согласных;
5. произнесение согласных глухих звуков с придыханием [p], [t], [k], то есть с большим выдохом;
6. произнесение удвоенных согласных как одного согласного звука;
7. ассимиляция (уподобление) по глухости, когда на звонкость согласного влияет предшествующий глухой;
8. полная редукция (оглушение) звонких согласных в конце слова или слога.

Помимо особенностей произнесения гласных и согласных фонем, немецкое ударение также требует особенного внимания. В немецком языке ударение является силовым, динамическим. Это означает, что ударный слог отличается большей силой выдоха. Немецкое ударение преимущественно одноместное и фиксированное: чаще всего падает на первый корневой слог [3, с. 50]. Исключениями являются иностранные слова, в которых ударение падает на тот слог, который выделяется интонационно в том языке, откуда заимствованно слово. Помимо этого, в некоторых заимствованных словах ударение определяет значение того или иного слова, например, *Passiv – pas'siv*. Иногда ударение может менять своё положение при словообразовании, например, *Leben – le'bendig* [3, с. 53]. В немецких сложных словах присутствует и второстепенное ударение, например, *Hand'buch*.

В свете вышеизложенного материала возникает вопрос, на что нужно обязательно выделить время для изучения данного явления в школе, а что не будет иметь решающего значения для тренировки немецкого произношения у школьников. Несомненно, важной задачей учителя является корректно сформированные у учеников произносительные навыки. Кроме этого, в процессе обучения немецкому языку уделяется внимание дальнейшему совершенствованию навыков произношения у обучающихся.

При обучении иностранному языку перед учителем возникает проблема интерференции. Фонетическая интерференция – явление взаимодействия фонетических систем контактирующих языков в речи билингва, проявляющееся в произносительном акценте [4, с. 124]. Данное явление означает, что ученики часто переносят произнесение некоторых немецких звуков из родного языка или интонационно неправильно оформляют фразы и высказывания.

Прежде всего, встречается совпадение некоторых звуков. С. Ф. Шатилов подчёркивает, что выделяют следующие виды фонем по степени их совпадения с фонемами родного языка [5, с. 101]:

1. фонемы, совпадающие в двух языках (например, [н] – [n], [м] – [m]);
2. фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках (например, [и:] – [i:], [и] – [i], [п] – [p], [к] – [k], [т] – [t], [х] – [h]);
3. фонемы, отсутствующие в одном из языков (например, язычковый [r], [ch] – отсутствуют в русском языке).

В немецком языке существуют фонемы разной степени сложности для изучения обучающимися, например, гласные *a*, *o* или согласные *l*, *m* не представляют большой проблемы для русскоязычного ученика, хотя в русском и немецком языках у них, безусловно, есть произносительные особенности. С другой стороны, в немецком языке есть специфичные звуки, которые вообще не встречаются в русском языке. По этой причине одним из важных этапов работы над фонетическим материалом является тренировка отдельного звука с помощью специальных тренировочных упражнений [5, с. 107].

Чтобы предотвратить полный перенос звучания фонем русского языка на немецкий язык, обучающимся важно научиться правильно воспроизводить немецкие звуки [6, с. 403]. Благодаря работе над совершенствованием произношения, обучающиеся смогут верно выстроить свою устную речь, которая будет понятна окружающим и носителям языка.

Но не только русские дети сталкиваются с данной проблемой. В современной русскоязычной школе возрастает число двуязычных детей, инофонов. Инофон – человек, для которого язык страны проживания не является родным, и он осваивается под воздействием речевой среды [7]. Каждый из инофонов сталкивается с определенными трудностями при обучении в русскоязычной школе не только с предметами, которые изучаются на русском языке, но и с изучением иностранного языка. Дети-инофоны постоянно погружены в русскую речь, для них создаются специальные условия, обеспечивающие им помощь в освоении школьной программы [7]. Поэтому для таких учеников проблема языковой интерференции при изучении немецкого языка становится ещё более актуальной, чем для русскоязычных детей.

Из приведенных фактов следует, что проблема переноса фонетических явлений родного языка на изучаемый язык затрудняет процесс обучения



немецкому языку и требует особого внимания, особенно в поликультурном обществе. Это подтверждает необходимость организации урока немецкого языка таким образом, чтобы было отведено время для отработки фонетических и произносительных навыков обучающихся.

Произносительные навыки представляют собой способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы, которые формируются на начальном этапе овладения иностранным языком и нуждаются в регулярной поддержке [7, с. 228]. Данное определение указывает на проблему дальнейшего развития навыков произношения у обучающихся, которая наиболее часто встречается при работе в средней школе.

Навыки произношения, как и другие фонетические навыки, являются неотъемлемым компонентом говорения и чтения вслух. По мнению Е. А. Маслыко, формирование фонетического навыка у обучающихся состоит в том, чтобы перестроить привычную артикуляцию с помощью установления сходств и различий звуков в родном и иностранном языке, а также овладеть правильным произнесением звуков в словах, словосочетаниях, предложениях, и правильным интонационным оформлением речи в процессе чтения и говорения [8, с. 7].

Именно поэтому на уроках немецкого языка каждый учитель применяет комплексное обучение всем видам речевой деятельности для успешного освоения обучающимися необходимых коммуникативных навыков, среди которых определённое место занимают и навыки произношения. Поэтому перед учителем немецкого языка стоит задача грамотно включить фонетические упражнения в каждый урок немецкого языка, чтобы не только обучить правильному произношению, но и помочь ученикам продолжить развивать свои навыки, быть компетентным во владении немецким языком. Выполнение данной задачи приведет обучающихся к результатам усвоения немецкого языка, которые определены федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

ФГОС устанавливает результаты обучения немецкому языку, которыми необходимо владеть каждому ученику, среди которых содержится и владение учениками рядом фонетических навыков. Согласно ФГОС, предполагается владение каждым обучающимся средней школы умением различать на слух и адекватно произносить слова с правильным ударением, соблюдать ритмико-интонационные особенности фразы, применять правила отсутствия фразового ударения на служебных словах, выразительно читать аутентичные тексты, читать новые слова согласно основным правилам чтения [9, с. 51]. Изложенные требования к результатам усвоения обучающимися немецкого языка предполагают правильную организацию процесса обучения на уроках немецкого языка.

С. Ф. Шатилов относит произносительные навыки к репродуктивным и рецептивным видам речевой деятельности [5, с. 101]. Это означает, что при обучении немецкому языку важно уделять внимание работе с обучающимися над правильным произношением определённых звуков и корректировать

недостатки, если такие сформировались на начальном этапе изучения немецкого языка.

В основе обучения произношению в средней школе заложена идея приближения к наиболее правильному произношению [6, с. 405]. Поэтому при обучении произносительным навыкам важно не только концентрироваться на отработке отдельных звуков, но и на сочетании звуков в потоке речи, то есть необходимо развивать навык воспроизведения целых предложений с подходящей интонацией и определённым тоном. Некоторые методисты считают, что при обучении интонации необходимо учитывать значения, которые заложены в интонацию [6, с. 407]:

1. эмоциональные (экспрессивные) – интонационные значения, которые передают эмоции, чувства говорящего;
2. синтаксические (логические) – интонационные значения, которые позволяют отделить одно предложение от другого, одну фразу от другой.

Именно поэтому учитель объясняет ученикам не только место повышения или понижения тона голоса в определённых местах в предложении, но и необходимость естественной выразительности речи. Обучение правильному интонационному оформлению речи у обучающихся является действительно необходимым, так как от правильного интонирования высказываемого предложения говорящим зависит понимание его мысли собеседником или аудиторией.

Работа над улучшением произносительных навыков у обучающихся не может существовать отдельно от основного изучаемого материала. Помимо этого, овладение фонетической стороной речи подчиняется потребностям и задачам речевого общения, поэтому оно развивается при одновременном формировании лексических и грамматических навыков, в сочетании с обучением аудированию, говорению, чтению и письму [10, с. 274].

Учителю немецкого языка необходимо грамотно сочетать специальные фонетические упражнения с другими видами упражнений. Поэтому существуют определённые требования к подбору материала для работы над произносительными навыками, согласно которым педагоги считают целесообразным ориентироваться на общеупотребительные и стилистически нейтральные элементы языкового строя при обучении иностранному языку [12, с. 22].

Таким образом, процесс обучения произносительным навыкам на уроках немецкого языка можно подразделить на несколько этапов: работа с определённым звуком отдельно, затем в составе слова, в составе целых предложений. Важно грамотно применить определённые фонетические упражнения на каждом из этапов, включая их в единую структуру урока в сочетании с другими аспектами речевых и языковых навыков. Умение обучающихся наиболее корректно произносить как отдельные звуки немецкого языка, так и целые предложения с верной интонацией, указывает на высокую степень владения обучающимися произносительными навыками немецкого языка.

Если не удастся посвятить достаточное количество времени для отработки фонетических навыков, обучающиеся часто совершают ошибки, которые приводят к трудностям не только в изучении немецкого языка, но и для коммуникации: отсутствие понимания другого говорящего во время выполнения различных заданий, направленных на говорение или чтение вслух, что препятствует полноценному овладению обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

Наиболее показательными материалами, которые отображают основные фонетические ошибки изучающих немецкий язык в средней школе, являются методические разработки для учителей по результатам государственной итоговой аттестации.

Среди наиболее типичных ошибок могут быть выделены следующие [13, с. 49 – 53]:

- неправильное интонирование отдельных синтагм из-за следования привычному интонационному рисунку русских повествовательных предложений, при этом высокий темп прочтения приводит к сокращению пауз и удлинению синтагм;
- некорректное прочтение сложных слов, например, в слове *austoben*: вместо правильного *aus-toben* – неправильный вариант *au-stoben*;
- неправильная постановка словесного ударения, например, *Karate* – вместо нормативного ударения на второй слог ударным оказывается третий, *Fazit* – вместо нормативного ударения на первый слог ударным оказывается второй;
- неверное произнесение [ç], [x],
- некорректное произнесение долгих и кратких гласных;
- выделение ударением служебных слов, например, ...*weil du dich zu deiner Lieblingsmusik bewegst* (ударным оказывается *dich*), ...*dass die Menschen deshalb schon immer und überall gerne getanzt haben* (ударным оказывается вспомогательный глагол *haben*);
- ошибки в постановке ударения в глаголах с отделяемыми приставками, например, в слове *anziehen* (основное ударение падает на основу вместо приставки).

Обучение немецкому языку включает в себя развитие различных навыков коммуникативной компетенции, среди которых владение фонетическими навыками является не менее важным. Однако данному аспекту уделяется меньше времени на уроках немецкого языка. Большинство учебно-методических пособий предполагают самостоятельную отработку произношения обучающимися. Результаты государственной итоговой аттестации и устная работа на уроках показывают, что такое способ обучения фонетическим навыкам является неэффективным.

Представляется необходимым повышать мотивацию обучающихся к работе над произносительными навыками, важно уделять нужное количество времени отработке произносительных навыков на уроках. Для этого учитель может использовать не только различные виды фонетических упражнений, но и новые формы фонетических упражнений, которые предлагают

интерактивные технологии. Наиболее подходящим среди них является фонетическая зарядка, которая может содержать как отработку отдельных звуков, так и целых фраз с помощью скороговорок. Фонетические упражнения могут быть использованы на разных этапах урока и позволяют преподнести материал урока с другой стороны, помогают переключиться на другой вид деятельности, чтобы затем восстановить внимание детей на уроке. Несомненно, различные способы работы над фонетическими навыками обучающихся, которые можно грамотно использовать на каждом уроке в сочетании с основным материалом, другими аспектами речевой и языковой деятельности, могут повысить мотивацию обучающихся и сформировать действительно поликультурную личность.

#### **Список использованной литературы**

1. *Гузь М. Н.* Фонетика немецкого языка: читаем и говорим по-немецки – Издательство «КАРО», Санкт-Петербург, 2010. 160 с.
2. *Баженова И. С.* Deutsch für die Anfänger: комплексный вводный курс немецкого языка: пособие. Издательство «Менеджер», Москва, 2000. 236 с.
3. *Зеленецкий А. Л.* Теоретический курс немецкого языка как второго иностранного. Учебное пособие. Издательство «ФЛИНТА», издательство «НАУКА», Москва, 2012. 288 с.
4. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Издательский центр: Пилигримм, Назрань, 2010. 486 с.
5. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности №2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. Издательство: Просвещение, Москва, 1986. 223 с.
6. *Климентенко А. Д.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Издательство: Педагогика, Москва, 1981. 456 с.
7. *Цейтлин С. Н.* Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnyy-rebenok-v-russkoyazychnoy-shkole> (дата обращения: 05.02.2023).
8. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). Издательство: Икар, Москва, 2009. 448 с.
9. *Маслыко Е. А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Издательство: Высшая школа, Москва, 2004. 341 с.
10. Примерная рабочая программа основного общего образования. Немецкий язык (для 5–9 классов образовательных организаций). – Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Москва, 2021. 116 с.
11. *Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультета иностранных языков высших педагогических учебных заведений. 3-е изд., стер. Издательский центр: Академия, Москва, 2006. 336 с.
12. *Климентенко А. Д.* Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности. Издательство: Педагогика, М., 1984. 144 с.
13. *Вербицкая М. В.* Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022 года. – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических изменений», Москва, 2022. 109 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Целью статьи является обзор современных технологий обучения иностранному языку в сфере высшего образования, распространение которых обосновано законодательством о государственной научно-технической политике и связано с внедрением цифровых технологий в повседневный процесс обучения, с развитием самостоятельности и инициативы у обучающихся. Показано, что в практике вузов данные технологии находят применение преимущественно в дистанционных курсах. Сделан краткий обзор систем управления обучением. Рассмотрены системы дистанционного обучения, системы тестирования, прокторинга и оценки, платформы массовых открытых онлайн-курсов. Дана характеристика виртуальных инструментов дистанционного обучения Moodle, Open edX, Mirapolis LMS, iSpring Learning и Эквио, позволяющих успешно сочетать традиционное и дистанционное обучение английскому языку. Приведена авторская сравнительная таблица виртуальных инструментов систем дистанционного обучения. Подчеркнуто, что каждая система обладает универсальным набором виртуальных средств, позволяющих управлять базой знаний, импортировать и экспортировать данные, совершать обмен учебными материалами. Описанные образовательные среды дают возможность использовать асинхронное обучение, проводить тестирование и оценку знаний, имеют поддержку русского языка, некоторые имеют открытый исходный код. Сделан вывод о том, что данные средства позволяют создать полноценный дистанционный курс для изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, тенденции современного образования, системы дистанционного обучения, виртуальные инструменты.

## THE USAGE OF VIRTUAL EDUCATIONAL TOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Abstract.** The purpose of the article is to review modern technologies of teaching a foreign language in the field of higher education. The dissemination of these technologies is justified by the legislation on state scientific and technical policy and is associated with the introduction of digital technologies into the daily learning process. This helps the development of independence and initiative among students. It is shown that in the practice of universities, these technologies find application mainly in distance courses. A brief overview of learning management systems is made. Distance learning systems, testing systems, proctoring and evaluation, platforms of mass open online courses are considered. The characteristics of virtual distance learning tools Moodle, Open edX, Mirapolis LMS, iSpring Learning and E-queo are given, which allow successfully combining traditional and distance learning in English. The author's comparative table of virtual instruments of distance learning systems is given. It is emphasized that each system has a universal set of virtual tools that allow you to manage the knowledge base, import and export data, and exchange educational materials. The described educational environments make it possible to use asynchronous learning, conduct testing and assessment of knowledge, have support for the Russian language, some have open source code. In conclusion, these tools allow you to create a full-fledged distance learning course for learning a foreign language.

**Keywords:** *foreign language teaching, trends in modern education, distance learning systems, virtual tools.*

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий год от года способствуют модернизации российской системы высшего образования, в том числе предоставляет новые цифровые возможности при обучении иностранным языкам. Данному процессу также способствует внутренняя политика государства в сфере образования, которая проводится на основании действующих нормативно-правовых актах. Так, Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» закрепил, что для «формирования информационного пространства знаний необходимо использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные» [1]. Вместе с тем в п. 3. ст. 50 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко прослеживается необходимость сформировать у обучающихся профессиональные качества по избранным профессии, специальности, а также развить у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности [2]. Обязанности, возложенные на работников образовательных организаций, могут быть реализованы при использовании в образовательной организации информационного пространства [3, с. 3].

Специфика обучения иностранному языку предполагает аудиторные и внеаудиторные (самостоятельные) занятия. В процессе обучения происходит развитие у слушателей различных видов речевой деятельности. Виртуальные системы управления обучением содержат специальные инструменты, дающие возможность эффективного осуществления поставленных учебных задач при обучении английскому языку. Кроме того, благодаря использованию различных виртуальных учебных платформ стало возможным сочетание традиционного и дистанционного персонализированного обучения в рамках отдельных образовательных дисциплин [4, с.439]. Внедрение таких методик позволяет вузам «идти в ногу со временем», повышая свою конкурентоспособность, и вместе с тем, предлагает студентам курсы в онлайн режиме в рамках учебных дисциплин, учитывает их интересы к цифровому пространству, одновременно развивает самостоятельность [5, с. 127].

Виртуальные системы управления обучением являются платформами, содержащими программное обеспечение с различными наборами цифровых инструментов, позволяющих разработчикам учебных курсов, преподавателям, тьюторам не только управлять процессом обучения, размещая материалы в рамках учебной дисциплины, но и получать информацию о результатах учащихся [6].

В последнее десятилетие в цифровом пространстве появились различные виды системы управления обучением, такие как:

1) системы дистанционного обучения (Moodle, iSpring Learn, Эквио и т.д.);

2) платформы управления онлайн-обучением (GetCourse, Emdesell, АнтиТренинги и т.д.);

3) платформы массовых открытых онлайн-курсов (Eliademy, Eduardo, EduTerra. PRO);

4) системы тестирования, прокторинга и оценки (myQuiz, StartExam, система тестирования INDIGO и т.д.) и т.п. [6].

Определяющим фактором при выборе системы управления обучением является образовательная цель обучения и задачи, способствующие ее достижению. Современные образовательные учреждения отдают предпочтение при организации обучения студентов системам дистанционного обучения.

Понятие дистанционное обучение определяется в широком смысле как «процесс получения знаний, умений и навыков с помощью специализированной образовательной среды, обеспечивающей обмен учебной информацией на расстоянии и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса» [7, с. 10].

В узком смысле дистанционное образование – это «целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью лиц, находящихся на расстоянии от образовательного центра, осуществляемое посредством электронных и традиционных средств связи» [7 с.10].

Системы дистанционного обучения переводятся на английский как Distance Learning Systems. Это «системы, предназначенные для организации учебного процесса с удаленным взаимодействием между преподавателем и слушателем» [6].

Общим признаком для дистанционных образовательных сред является наличие цифровых возможностей для создания, использования, доработки и управления учебным контентом, для анализа параметров учебного процесса, для взаимодействия со слушателями и коллегами и т.д. [8, с. 22].

Рассмотрим стандартные инструментальные возможности платформ дистанционного обучения: Moodle, iSpring Learn, Эквио, Mirapolis LMS, Open edX.

1. Возможность многопользовательского доступа. Данная функция позволяет осуществлять работу большому количеству пользователей одновременно на одной базе данных, используя собственные учетные записи. При этом каждый из пользователей имеет различные права доступа к данным курса.

2. Создание учебного контента дает возможность разрабатывать учебно-дидактические материалы и контрольные материалы в системе.

3. Управление информационной базой данных. Организует размещение базы теоретических знаний, а также библиотек.

4. Перемещение информационных данных (экспорт/импорт) предполагает загрузку и последующую выгрузку наиболее популярных файлов с последующим использованием на другом ПО.

5. Видеоуроки способствуют созданию лекционных занятий в рамках учебного материала курса.

6. Инструменты тестирования и оценивания предназначены для создания различных форм контроля знаний и умений. На базе программного обеспечения разрабатываются различные тесты, экзаменационные и проверочные работы, позволяющие подвести итог по пройденным темам большому количеству участников в заданный системой промежуток времени и выявить степень сформированности целостных системных знаний [6].

7. Синхронное обучение предполагает непосредственное взаимодействие на платформе учителя и ученика в одно и то же время при проведении занятия [9, с. 62].

8. Асинхронное обучение позволяет ученику самостоятельно осваивать учебный материал в отведенный отрезок времени без преподавателя [9, с. 62].

9. Обмен учебными материалами создает возможность применения учебных объектов в различных системах дистанционного образования [6].

10. Видеоконференции организуют учебные занятия в онлайн формате. Данный инструмент целесообразен для проведения практических и семинарских занятий, а также осуществления различных форм контроля успеваемости (экзаменов, зачетов и т.д.);

11. Открытый доступ. Это открытый исходный код программы, то есть программа системы дистанционного обучения имеет свободный доступ в рамках пользовательского соглашения с лицензией разработчика [6] и т.д.

Таким образом, большинство рассмотренных виртуальных инструментов содержатся в программном обеспечении данных образовательных систем

Для более детального понимания функциональных возможностей каждой из рассматриваемых образовательных средств была составлена сравнительная таблица (Табл. 1). Для ее составления были отобраны ключевые инструменты, необходимые для создания и функционирования курса по английскому языку в системе высшего образования.

**Таблица 1 - Сравнительная таблица инструментов системы дистанционного обучения**

Критерии сравнения	Moodle	iSpring Lear	Эквио	Mirapolis LMS	Open edX
Управление базой знаний	V	V	V	V	V
Импорт/экспорт данных	V	V	V	V	V
Видеоуроки	V	V	V	V	V
Асинхронное/ синхронное обучение	V V	V -	V V	V V	V V



Тестирование, оценка знаний	V	V	V	V	V
Разработка курса	V	V	V	V	V
Видеоконференции	-	-	V	-	V
Многопользовательский доступ	V	V	V	V	V
Открытый доступ	V	-	-	-	V
Соответствие SCORM	V	V	V	V	V

При выборочном сравнительном анализе систем дистанционного обучения, таких как: Moodle, iSpring Learn, Эквио, Mirapolis LMS, Open edX, было выявлено, что их платформы содержат достаточно разнообразный перечень средств для создания дистанционных обучающих курсов по иностранному языку. Создание видео лекций, управление базой знаний, экспорт данных, позволяющий своевременно добавить и актуализировать материалы, тестирование и оценка знаний, помогающие отследить динамику успеваемости учащихся, сокращая время проверки заданий и охватывая в выделенный отрезок времени большее количество студентов. А также возможность использования данных платформ на любых современных операционных системах. Все это, несомненно, сильные стороны данных образовательных сред. Безусловным преимуществом систем дистанционного обучения Moodle и Open edX среди рассматриваемых стала функция открытого доступа, позволяющая не платить за пользование программным обеспечением. Все перечисленные системы поддерживают русский язык, что упрощает процесс работы и создание обучающих программ на их базе.

### *Список использованной литературы*

1. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы". [Электронный ресурс]. -URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/79898f482ff9dd0f019a0d2149434f\\_a7a8c09e35/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/79898f482ff9dd0f019a0d2149434f_a7a8c09e35/) (дата обращения: 29.01.2023).
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – URL:[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/bf5ed41aaeebd039efe1346471b80be249f3393e/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/bf5ed41aaeebd039efe1346471b80be249f3393e/) (дата обращения: 29.01.2023).
3. *Вайнштейн, Ю. А.* Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: автореф. дис....док. пед. наук. / Ю.А. Вайнштейн. Красноярск, 2021. 46 с.
4. *Богомолов В. А.* Обзор бесплатных систем управления обучением кафедры информатики и прикладной математики Казанский государственный технологический университет. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-besplatnyh-sistem-upravleniya-obucheniem> (дата обращения 29.01.2023).
5. *Корень А. В.* Использование электронной образовательной Использование электронной образовательной среды Moodle в создании интерактивных учебных курсов

- нового поколения. [Электронный ресурс].- URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20304444> (дата обращения: 29.01.2023).
6. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Н. В. Ломовцева [и др]. Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. 84 с.
7. *Панюкова С. В.* Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-методическое пособие. М: Изд-во «Про-Пресс», 2020. 33 с.
8. Soware / Системы управления обучением (LMS) [Электронный ресурс] - URL: <https://soware.ru/categories/learning-management-systems#children> (дата обращения: 29.01.2023).
9. Flora Amitii Synchronous and Asynchronous E-Learning South East European University, Tetovo, North Macedonia // 1DOI:10.46827/ejoe.v5i2.3313 Volume 5.Issue 2 2020. Available at: <https://www.academia.edu/44179291/> SYNCHRONOUS \_AND\_ ASYNCHRONOUS\_E\_LEARNING (accesses: 29.01.2023).

Ю. А. Долбина, Е. А. Калинина  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

**Аннотация.** Статья посвящена популярности и использованию технологии «перевернутого класса» в российских вузах и за рубежом. Задача, стоящая перед преподавателем иностранного языка вуза – подобрать и использовать методики и технологии, дающие возможность адаптировать и совершенствовать базовые знания иностранного языка у студентов для успешной коммуникации. В статье рассмотрены история возникновения технологии «перевернутого класса», приведены примеры использования технологии за рубежом. На примере экспериментов, проведенных в российских вузах с неязыковыми факультетами, а также на основе результатов экспериментов, проведенных в Саратовском государственном университете со студентами языкового факультета, авторы статьи постарались оценить эффективность использования технологии «перевернутого класса», оценить положительные и отрицательные стороны применения данной технологии в работе со студентами языкового факультета. Авторы статьи проводили эксперименты со студентами второго и третьего курса языкового факультета, в статье дано краткое описание проведенных экспериментов и их особенностей. Авторы статьи отмечают положительные результаты в развитии навыков аудирования у студентов языковых вузов, оценку которым дают на основе классификации типов аудирования Дж.Уилсона. На основе проведенных экспериментов авторы статьи выделяют положительные и отрицательные черты использования технологии «перевернутого класса». Целью статьи является представление технологии «перевернутого класса» как одного из эффективных способов обучения и развития навыков аудирования у студентов языкового факультета. Использование технологии в обучении студентов языковых вузов в комбинации с другими методами и методиками преподавания иностранного языка позволит достичь хороших результатов наиболее эффективным путем.

**Ключевые слова:** *перевернутый класс, аудирование, навыки аудирования, урок английского языка, эксперимент, языковой вуз.*

## THE EFFECTIVENESS OF USING THE TECHNOLOGY “FLIPPED CLASSROOM” IN TEACHING STUDENTS OF THE LANGUAGE FACULTY

**Abstract.** The article is devoted to the popularity and usage of the technology "flipped classroom" in Russian universities and abroad. The challenge for the teacher of a foreign language high school - to pick up and use the methods and technologies of teaching, making it possible to adapt and improve the basic knowledge of foreign language students for successful communication. The article examines the history of the emergence of the technology "flipped classroom", provides examples of the usage of the technology abroad. Using the examples of experiments conducted in Russian universities with non-linguistic faculties, as well as on the

basis of the results of experiments conducted at Saratov State University with students of the Language Faculty, the authors of the article tried to assess the effectiveness of using the technology "flipped classroom", to assess the advantages and disadvantages of using this technology in working with students of the language faculty. The authors of the article conducted experiments with students of the second and third year of the language faculty, the article provides a brief description of the experiments and their features. The authors of the article note positive results in the development of listening skills among students of language faculty, which are evaluated on the basis of the classification of listening types by J. Wilson. Based on the experiments carried out, the authors of the article identify the positive and negative features of using the technology "flipped classroom". The purpose of the article is to present the technology "flipped classroom" as one of the effective ways of teaching and developing listening skills among students of the language faculty. The use of technology in teaching students of language universities in combination with other methods of teaching a foreign language will allow to achieve good results efficiently.

**Keywords:** *flipped classroom, listening, listening skills, English lesson, experiment, language university.*

Возрастающая популярность использования технологии Flipped classroom объясняется необходимостью развития методик иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, которые помогут формированию исследовательских и креативных умений, развитию автономности ученика, что приобретает важное значение на сегодняшний день.

Первым задокументированным случаем использования данной технологии считают ситуацию 2007 года, когда два учителя химии из средней американской школы в Колорадо пытались устранить проблемы пропуска занятий учащимися, создав видеоролики с объяснением материала. Разрабатывая уроки, они пришли к выводу, что на уроке необходимо применять индивидуальную и групповую деятельность и учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся, способствуя созданию на уроке ситуации открытого общения, позволяющей учащимся проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах деятельности, и как следствие, выйти на новый уровень освоения материала [1].

В 2011 году в Мичигане было проведено исследование, выявившее по истечении 20 недель отсутствие отрицательного результата в группе, занимавшейся по технологии flipped classroom, и 13% учащихся, не справившихся с заданиями, в группе, получавшей материал в рамках традиционной системы. Наиболее широкое распространение данная модель получила в США, где по данным на 2012 год отмечалось, что 29% преподавателей уже используют технологию «перевернутого класса», а 27% собираются перейти к ее использованию в ближайшем будущем [2].

«Перевернутый класс» не является методикой преподавания, это, скорее, способ организации учебного процесса, процесса обучения и содержания обучения [3]. Важную роль играет процесс организации работы в классе, основная цель которого выявить проблемные для учащихся аспекты и помочь устранить их, а не выставление отметок за выполненную домашнюю

работу с материалом. По результатам работы с материалами преподавателю необходимо подобрать наиболее удачную форму аудиторной работы, задания, предложить инструменты самооценивания и разработать критерии итогового оценивания.

В своей статье Гаврилова И.А. отмечает, что “специфика перевернутого класса состоит в самостоятельном ознакомлении обучающихся с новым материалом, при этом освободившееся аудиторное время используется для интерактивных видов деятельности (разбора конкретных ситуаций (англ. Case-study), практических занятий в диалоговом режиме, ролевых игр, групповых дискуссий, круглых столов, коллоквиумов, брейнсторминга и др.)” [4, с 3567]. Основными преимуществами технологии Гаврилова И.А. называет рационализацию использования аудиторного времени, развитие навыков языковой и культурной компетенции. К недостаткам педагога-методисты относят временные затраты со стороны преподавателя на создание и подготовку материалов уроков, а также неумение учащихся грамотно распределять свое внеклассное учебное время [4].

Говорить об эффективности использования технологии Flipped classroom можно, опираясь на результаты некоторых экспериментов, проведенных в различных учебных заведениях, в частности Енбаева Л.В. и Иванова М.А. в своей статье «Технология Flipped classroom на уроке английского языка» [5] описывают результаты своего эксперимента, проведенного с двумя группами учащихся. Первая группа занималась в традиционном режиме, а вторая с использованием технологии Flipped classroom. При выполнении теста первая группа потратила больше времени на выполнение заданий (разница составила 3-5 минут), качество теста у первой группы было ниже. Вторая группа была более замотивирована на занятиях, также при работе с грамматикой, которую учащиеся обычно находят скучной и неинтересной. Вполне допустимо, что это объясняется тем, что учащиеся осознавали зачем им нужно выполнить и усвоить этот материал, также каждый ученик имел возможность посмотреть, перечитать материал столько раз, сколько ему необходимо, чтобы понять его, не чувствуя себя при этом глупее своих одноклассников. Актуальной проблемой для школ часто бывает не достаточное количество времени для объяснения и усвоения материала, ввиду чего обычно сокращается или вовсе отсутствует часть урока, ориентированная на говорение. Работа в рамках flipped classroom позволяет сконцентрировать внимание именно на этой части, на коммуникации на английском языке между учащимися.

В заключение авторы указанной статьи делают вывод о перспективности и действенности использования технологии «перевернутого класса», отмечая, что при использовании данной технологии у педагогов появляется возможность развивать у учащихся качества, необходимые для успешной и осознанной жизни в современном обществе.

Мы проводили эксперимент с использованием технологии перевернутого класса с участием студентов языкового факультета второго и

третьего курса. В обоих случаях нам удалось зафиксировать положительную динамику в развитии навыков аудирования. Для оценки навыков аудирования учащихся мы использовали классификацию Дж. Уилсона [6], который предлагает оценивать навыки аудирования по четырем аспектам:

1. Listening for gist
2. Listening for specific information
3. Listening in detail
4. Inferential listening

В работе с обеими группами эксперимент длился на протяжении одного семестра, на первом занятии мы предлагали студентам для просмотра видеоролик с YouTube. В дальнейшем студенты получали домашнее задание на платформе Google classroom, задание включало видеоролик с YouTube и задания к нему.

На занятии в аудитории студенты работали в парах и группах, где могли обсуждать содержание видеороликов из домашнего задания, высказывать свое отношение к проблематике видеороликов, что предусматривало активное прослушивание высказываний собеседников. Одним из наиболее частых заданий, которое мы давали студентам в аудитории было обсуждение вопроса в паре, после чего мы просили учащихся поменяться партнерами и пересказать новому партнеру те идеи и мысли, к которым они пришли в обсуждении с предыдущим партнером. Такое задание позволяло нам вовлечь в процесс говорения и аудирования даже неактивных, а также более слабых студентов.

Эксперимент со студентами третьего курса длился 10 часов, по итогам контрольного аудирования мы могли отметить улучшение по параметру listening for gist, также незначительный прогресс по параметру listening for details.

Мы считаем важной полученную обратную связь от студентов, которые подчеркнули, что у них не возникало вопросов и сложностей с доступом к материалам заданий, доступ ко всем ресурсам был удобным легким, также отмечали четкость и понятность заданий. Google classroom был удобен всем, особенно понравилось то, что приходили уведомления на почту о появившемся задании.

Стоит отметить, что мы не считаем проведенное количество часов достаточным для глубокой оценки изменений навыков аудирования у студентов языкового вуза, хотя на данный момент в целом мы можем говорить о небольшой позитивной динамике в работе группы с аудио и видеозаписями.

Эксперимент со студентами второго курса длился 26 часов, по окончании эксперимента мы отметили прогресс по Listening for gist, Listening for specific information, Listening in detail. По итогам эксперимента мы собрали подробный отзыв от студентов 2 курса, где попросили их высказать свое мнение по поводу того, насколько удобной была платформа Google Classroom, как и студенты третьего курса, примерно 90% учащихся отметили доступность и удобство домашнего задания.

Несмотря на положительные результаты, мы не считаем технологию flipped classroom идеальной и универсальной, поэтому хотели бы подробнее остановиться на положительных и отрицательных сторонах использования данной технологии.

Среди плюсов определенно возможность для студентов готовиться к занятию в своем темпе, просматривать или прослушивать материал необходимое количество раз, а также использовать субтитры, что особенно полезно для слабых студентов. Также учащиеся могут самостоятельно поработать с лексикой и грамматическими конструкциями из аудио или видео, а в аудитории провести больше времени практически применяя изученное. Преподаватель выполняет роль наблюдателя и помощника, но не источника знаний, что для некоторых преподавателей может оказаться минусом, поскольку в российской системе образования традиционно преподаватель это тот, кто знает как правильно.

Определенно недостатком технологии можно назвать необходимость для преподавателя готовить задания для домашнего задания, особенно если мы говорим об использовании аутентичных материалов, как те, которые мы использовали в своем эксперименте, то есть видеоролики с YouTube. Во-первых, подготовка таких заданий занимает много внеаудиторного времени преподавателя, во-вторых, требует высокой профессиональной квалификации, поскольку при разработке заданий преподаватель должен понимать, что именно он хочет развить у своих студентов, какой навык они должны практиковать, выполняя данное задание и зачем.

Также среди минусов технологии мы можем назвать потерю мотивации преподавателя разрабатывать задания, если студенты не выполняют домашнее задание, поскольку в таком случае приходится менять структуру урока в целом, адаптируя задания для работы в аудитории. Возможна проблема посещаемости студентов, на занятии может не оказаться необходимого количества учащихся для выполнения запланированных заданий, в этом случае преподавателю также потребуется умение адаптировать и видоизменять запланированные задания.

В целом, мы оцениваем опыт использования технологии flipped classroom как положительный и считаем удачным решением комбинировать данную технологию с другими технологиями, методами и методиками для достижения наилучшего результата.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Исупова Н. И., Суворова Т. Н.* Геймификация учебного процесса с использованием технологии «перевернутый класс» // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 412-427.
2. *Милушенко Т. В.* Дистанционное обучение иностранным языкам в рамках технологии Flipped Classroom : учебное пособие. Омск : ОмГПУ, 2017. 85 с. ISBN 978-5-8268-2115-2. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/170536> (дата обращения: 01.12.2021). Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. *Халеева И.В.* Инновационные модели обучения. Модель обучения “перевернутый класс” и ее релевантность в сфере обучения иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2019. №7. С. 53-56.
4. *Гаврилова И. А.* Технология “Flipped classroom” в обучении иностранному языку в юридической магистратуре// Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т.10, №1. С. 3566-3574.
5. *Енбаева Л. В., Иванова М. А.* Технология Flipped classroom на уроке английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2017. - № 13. - С. 147-151.
6. *Wilson J. J.* How to teach listening. Essex: Pearson Education Limited, 2008. 192 p.



## ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Статья посвящена развитию функциональной грамотности при обучении иностранному языку. Для этого были изучены теоретические основы рассматриваемой проблемы, такие как определение функциональной грамотности, основные составляющие функциональной грамотности. В статье подчеркивается важность формирования ключевых компетенций на уроках иностранного языка: развивать коммуникативную компетенцию, учить общаться с партнерами (коммуникативность), работать в группе (кооперация), воспринимать и создавать устные и письменные тексты (креативность), критически оценивать информацию (критическое мышление) и т.д. В практической части рассматриваются основные проблемы формирования функциональной грамотности и способы их решения в рамках урока иностранного языка.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, знания, умения, навыки, алгоритм действий, компонент, креативное мышление.

## FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT IN THE CLASSES OF ENGLISH

**Abstract.** The article is devoted to the development of functional literacy in teaching a foreign language. For this purpose, the article presents the results of the theoretical study of the issue under question, such as definition of functional literacy and the main components of functional literacy. The article emphasizes the importance of developing the key competencies in foreign language lessons. Thus, a lesson should be aimed at developing the communicative competence, the skills of communicating with partners (communicativeness), of working in a group (cooperation), of perceiving and creating oral and written texts (creativity), of critical evaluation of information (critical thinking), etc. In the practical part of the paper, the main problems of developing functional literacy and the ways to solve them within the framework of a foreign language lesson are considered.

**Keywords:** functional literacy, knowledge, skills, algorithm of actions, component, creative thinking.

В современном мире одной из обсуждаемых тем в сфере образования становится функциональная грамотность. Почему же эта тема становится такой важной? Изменения, которые происходят в нашем обществе, развитие новых технологий требуют от современных специалистов принятия быстрых, творческих и, конечно же, самостоятельных решений, необходим нестандартный подход к решению проблем. В мире появляются новые технологии, новые профессии, новые сферы деятельности, происходят социально-психологические изменения общества и человека. Одним из базовых показателей социально-культурного развития общества является грамотность. Элементарная грамотность заключается в способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия. Однако сегодня

актуальным представляется вопрос о том, что такое функциональная грамотность. Термин «функциональная грамотность» впервые ввёл советский психолог и педагог А.А. Леонтьев. «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35; 2].

Функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности функциональная грамотность - это уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде.

В настоящее время для каждого педагога является актуальным вопрос формирования и развития функциональной грамотности школьников в рамках реализации Национального проекта «Образование», направленного на достижение основных целей:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Девизом процесса формирования и развития функциональной грамотности можно считать выражение «учимся для жизни, а не для школы!» Мир меняется, меняемся мы, и одна из главных задач учителей как педагогов-наставников –не просто научить школьников предметным знаниям, но и убедиться, что эти знания им пригодятся в реальной жизни и будут эффективно использованы в реальной жизненной ситуации.

В данной работе поставлена цель рассмотреть основные проблемы формирования функциональной грамотности и способы их решения в рамках урока иностранного языка.

Общепризнанным подходом к интерпретации понятия функциональной грамотности является соотнесенность данного феномена с умением практической реализации получаемых в рамках обучения в школе и вузе знаний в повседневных, учебных, академических и профессиональных ситуациях. Иными словами, в любой жизненной ситуации индивиду приходится принимать те или иные решения с опорой на имеющийся багаж знаний.

Согласно традиционному подходу в советской школе знания представляли собой самоцель обучения, знания и алгоритмы действий передавались обучающимся с целью развития определенного багажа знаний. В современной школе этот принцип несколько трансформировался. На наш

взгляд, знания по-прежнему играют важную роль в развитии обучающегося, в том числе и в формировании его функциональной грамотности. Однако сегодня знания играют роль лишь средства или инструмента для развития и подготовки обучающихся к дальнейшей жизни, но не как целью. Оценка уровня развития функциональной грамотности связана с оценкой умения ученика грамотно, своевременно и уместно применять имеющееся знание для решения практических задач. В исследованиях по функциональной грамотности отмечается, что согласно результатам международных исследований PIRLS и TIMSS, проверяющих уровень знаний, имеющихся у детей, у российских школьников хорошие показатели по уровню знаниевого компонента результативности обучения. Вместе с тем, согласно результатам исследований PISA, направленным на оценку функциональной грамотности, на выявление уровня сформированности навыков 15-летних подростков использовать полученные в школе знания в различных ситуациях, наши показатели оказываются ниже среднего международного уровня. Как следствие, решение этой проблемы стало одной из первостепенных задач для современной российской школы [2; 3; 4]. Как педагоги-практики, мы стараемся найти пути решения этой задачи.

Для начала, обозначим основные компоненты, составляющие функциональную грамотность. К ним относятся читательская, математическая, естественно-научная, финансовая, а также глобальные компетенции, креативное мышление и разрешение проблем. Последние составляющие являются новыми в оценке функциональной грамотности детей. Например, работа по формированию читательской грамотности ведется нами уже на протяжении нескольких лет и показывает, что школьникам сложно работать с множественными текстами. Ученики привыкли работать с рафинированным текстом, а когда появляются перекрестные ссылки или нужно оспорить чье-то мнение, найти дополнительные аргументации – это оказывается сложной задачей.

Исходя из проблемы о необходимости формирования функциональной грамотности, важно выяснить, как и на основе каких заданий можно сформировать функциональную грамотность. Особенности таких заданий можно назвать следующие:

1. Мотивационная часть.
2. Проблемность и внеучебный контекст (мы используем знания и с опорой на знания решаем конкретную проблему, если знаний недостаточно, можно давать справочники и дополнительные материалы. В данном случае проверяется не память и не наличие знаний, хотя, если знания у обучающегося присутствуют, то ему легче справиться с любой задачей). Важная черта заданий на развитие функциональной грамотности – знание является средством решения какой-то проблемы;
3. Неопределенность в способах действий. Здесь необходимо выделить еще одну проблему – недостаточное количество заданий внеучебного контекста, т.е. учителю необходимо удалять из заданий подсказки, каким образом решать ту или иную проблему. В задачах на

функциональную грамотность проверяется то, каким образом ученик будет действовать в конкретной ситуации, что он привлечет для решения сложившейся проблемы.

#### 4. Допустимость альтернативных решений.

Творческое (креативное) мышление – это новый компонент функциональной грамотности. Творческое мышление становится значимым фактором, особенно в современных условиях, когда люди получили в свое распоряжение огромное количество инструментов, которые позволяют выполнять разную работу практически профессионально, даже не очень подготовленным людям, и это источник развития личности самого ребенка. Креативное мышление – это способность участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей (мозговой штурм), направленных на получение инновационных и эффективных решений, нового знания, эффективного выражения воображения. Творческое мышление — основа для появления нового знания, инновационных идей; привычка мыслить креативно всё заметнее влияет на общественное и духовное развитие, на развитие производства. На наш взгляд, привычка размышлять и мыслить креативно — важнейший источник развития личности учащегося. Очевидно, что способность к творческому мышлению базируется на знаниях и опыте и может быть предметом целенаправленного формирования. Наша задача понять, какой уровень креативного мышления реализует, воспитывает и формирует наш педагогический процесс. Таким образом, важно сделать акцент на «малой» ежедневной, бытовой креативности, а не на ярко выраженном таланте. Задания, которые мы предлагаем, могут выполнить все ученики, и, таким образом, мы постепенно стимулируем привычку креативно мыслить и отзываться на проблемы. Это в дальнейшем будет переноситься и на профессиональную деятельность. Подчеркнем, что креативное мышление свойственно каждому ребенку. Важно его не заглушить, а поддерживать и развивать. Мы признаем существенное различие творческих задач, по меньшей мере, в трех областях:

- в области вербального выражения;
- в области художественного выражения;
- в области решения проблем – социальных, естественнонаучных, математических.

Примеры заданий на развитие креативного мышления на уроках английского языка:

1) *Придумайте и запишите несколько заголовков к приведенной иллюстрации.*

2) *Прочтите заголовок текста. Как вы думаете, о чем может быть этот текст? Предложите несколько версий и кратко их опишите.*

3) *Придумайте и запишите несколько версий продолжения предложенного рассказа.*

Подобные задания вызывают трудности, когда дело касается оценки идеи, ее доработки или выдвижения нескольких креативных идей. Выдвижение одной творческой идеи посылно практически всем учащимся.

В целом, основными задачами педагога при формировании функциональной грамотности являются следующие:

- формирование и развитие читательской грамотности;
- формирование умений и готовности применять имеющиеся знания, способы рассуждения и алгоритмы действий в различных сходных по типу ситуациях и при решении однотипных проблемных задач;
- формирование умений осознанного освоения знания;
- создание условий для активного применения знания на практике, перевод его из разряда пассивного в активное.

Отметим, что для формирования указанных умений и компетенций необходимо вовлекать обучающихся в активную учебную деятельность так, чтобы они не просто запоминали изучаемый материал, но в некоторой степени переживали его. Для этого на уроке используются учебные ситуации и задания, которые помогают стимулировать интерес, вызывать удивление и потребность задать дополнительные вопросы, возможно, выразить несогласие и аргументировать его. Проблемные задачи, загадки, парадоксальные высказывания и ситуации, дилеммы, деловые игры, дискуссии и дебаты, «полезные задания» помогают педагогу в достижении указанной цели. Важно научить учеников работать со смыслами, а не формально воспринимать информацию, обосновывать позиции, приводить примеры, выражать мнение с помощью определенных языковых средств, объяснять, описывать, и т.п.

Еще один важный способ - предлагать обучающимся задания, которые не имеют определенного способа действия (нет явных и скрытых указаний на способ действий, допустимы альтернативные подходы и решения), а также использовать проблемность во внеучебном контексте (необходимо принять осознанное решение, сделать выбор, проблема поставлена во вне предметной области, ситуация близка и понятна школьникам, затрагивает их лично). Необходимо создавать учебные ситуации, требующие применения знаний (например, написать отзыв на книгу или фильм не на листочке, а не карточке и создать свою картотеку для класса, тогда и мотивация у учеников будет выше).

Что касается особенных заданий для развития творческого мышления, то можно выделить следующие:

- задания на «изображение смыслов» (например, смыслов понятий, фразеологизмов, одного и того же термина в разных предметах и т.п.);
- задания на выявление внутрипредметных и межпредметных связей (например, составление предложения или текста с изученными сегодня тремя терминами из разных предметов, игра в ассоциации);
- задания на выявление главного, поиск альтернатив (например, составление и дешифровка инфографики с основными тезисами урока или параграфа и т.п.);

- задания на тренировку воображения в ходе отражения свойств изучаемого объекта (например, описание объекта, «монолог от лица» изучаемого объекта, описание необычных вариантов применения, написать письмо от имени персонажа и т.п.);

- задания на выявление разных точек зрения (например, с позиций разных ролей, интересов и т.п.);

- задания на преобразование (например, «Скажи по-другому!» использовать другие синонимичные конструкции, добавляем предметам новые функции и свойства, перефразируем задания и вопросы и т.п.);

- задания на разрушение стереотипов (проверка утверждений «на прочность», определение границ и т.п.).

Анализируя все вышесказанное можно сделать следующие выводы:

1. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики осознавали и присваивали знания. Важно формировать навык переноса знаний.

2. Необходимо предлагать учащимся не только задания академической направленности, но и задания, построенные по принципу «от задачи к способу».

3. Формировать ключевые компетенции на уроках иностранного языка оправданно и органично: развивать коммуникативную компетенцию, учить общаться с партнерами (коммуникативность), работать в группе (кооперация), воспринимать и создавать устные и письменные тексты (креативность), критически оценивать информацию (критическое мышление) и т.д.

Решением вопроса можно считать создание научно-обоснованной информационно-образовательной среды, в которой все участники образовательного процесса будут иметь возможность взаимодействовать друг с другом и пользоваться разными источниками содержания, как традиционными, так и предоставляемыми современными технологиями.

#### ***Список использованной литературы***

1. Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под научной редакцией А. А. Леонтьева. М.: Москва : Изд. Дом Рос. акад. образования : Баласс, 2003. 368 с.

2. Бунеева Е. В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования. М. : Баласс, 2009. 208 с.

3. Гаврилюк В. В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности // Социологические исследования. 2006. № 12. URL: <https://studfile.net/preview/5580634/> (дата обращения: 12.10.2022).

4. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. № 5. 2007. URL: <https://obrazovanie-gid.ru/uchitelyam/vershlovskij-s-g-matyushkina-m-d-funkcionalnaya-gramotnost-vypusknikov-shkol.html> (дата обращения: 20.10.2022).

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию процесса подготовки будущих педагогов. В статье рассматривается учебное сотрудничество как условие формирования общекультурных компетенций, как эффективный способ повышения качества подготовки будущих педагогов, формирования новой модели учителя – учителя 21 века, учителя мобильного, креативного, способного как учить, так и воспитывать детей.

**Ключевые слова:** *общекультурные компетенции, учебное сотрудничество, принципы обучения в сотрудничестве, формы учебного сотрудничества.*

## ON THE PROBLEM OF THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

**Abstract.** This article is devoted to the study of the teachers' training. The article considers educational cooperation as a condition for the formation of general cultural competencies which is seen as an effective way to improve the quality of training of future teachers. The formation of a new model of a teacher is investigated where a teacher of the 21st century is an active, creative teacher capable of both teaching children and developing their personalities.

**Keywords:** *general cultural competencies, educational cooperation, principles of learning in cooperation, forms of educational cooperation.*

Образование сегодня рассматривается не столько как окончательно оформленный результат, дающий человеку определенную стабильность на всю жизнь, сколько как процесс, идущий через всю жизнь и, в связи с этим, открывающий перспективы к постоянному саморазвитию. Известно, что саморазвитие определяется не только профессиональными, но и личностными качествами специалиста: творчеством, любознательностью, настойчивостью, активностью, ответственностью, стремлением к приобретению новых знаний.

Данные качества специалиста формируются в процессе взаимодействия с другими людьми и обеспечивают, в свою очередь, в дальнейшем его эффективность. В государственном стандарте подготовки бакалавров определены ключевые общекультурные компетенции, которые должны сформироваться в процессе обучения в вузе. Выпускник вуза должен владеть культурой мышления, обладать готовностью к положительной коммуникации, способностью сотрудничать, стремлением к саморазвитию, способностью получать и перерабатывать информацию и др. Таким образом, умение общаться и сотрудничать с другими людьми является составной частью общекультурных компетенций. Данная статья посвящена одному из

вопросов стратегии обучения иностранному языку – формированию общекультурных компетенций в процессе учебного сотрудничества.

В контексте педагогической науки сотрудничество педагога и обучающихся Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, И. Л. Волков, А. С. Высотский, Е. Н. Ильин, Я. Л. Коломинский, Л. А. Леонтьев, А. В. Мудрик, В. Ф. Шаталов рассматривают как одну из определяющих основ современного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию и становлению активной жизненной позиции обучающихся и представляют собой целостность:

- форм перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании;
- способов организации совместной деятельности, предусматривающих проявления самостоятельности, активности и организованности;
- форм взаимодействия с коллективом и преподавателем в процессе обучения.

Сотрудничество предполагает развитие целенаправленности, взаимоуважения участников деятельности, умения распределять функции и согласованность действий при решении совместных задач, способности к самоуправлению и достижению результата [1].

Сотрудничество не является самоцелью, а активизируется для того, чтобы обучающиеся приобретали знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Оно необходимо для того, чтобы они умели работать в коллективе, группе или индивидуально. Важнейшими признаками сотрудничества являются:

- осознание общей цели и стремление к её достижению, положительная мотивация деятельности;
- организация учебного процесса на высоком уровне, взаимная ответственность преподавателя и обучающихся за результаты деятельности;
- активные взаимоотношения и взаимопомощь обучающихся и преподавателя при выполнении поставленных задач в процессе обучения;
- методика обучения, стимулирующая интерес обучающихся, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество.
- деловое взаимодействие обучающихся друг с другом, их деловое общение и ответственность [2].

Таким образом, сотрудничество в обучении предполагает не только помощь педагога при решении сложных учебных задач, но и самостоятельную работу в коллективе. Позиция обучающегося меняется, если он становится соратником преподавателя и своих коллег, если он понимает, что от его действий зависит успех общего дела.

Исходя из вышеизложенного, педагогически правильным является построение учебного процесса, побуждающего к сотрудничеству и активизирующего умение общаться и сотрудничать с другими людьми.



Основная цель учебного сотрудничества, по мнению В. А. Сластенина, состоит в том, чтобы создать условия для активной совместной деятельности в процессе обучения в разных учебных ситуациях в студенческом коллективе [3].

В коллективе обучаются студенты, имеющие разный уровень знаний. Одни быстро и легко усваивают предложенный лексический и грамматический материал по теме, овладевают коммуникативными умениями. Другим требуется больше времени на осмысление учебного материала, дополнительные разъяснения. Такие студенты, как правило, стараются не задавать вопросы при всем коллективе, а иногда не могут правильно сформулировать запрос о получении необходимой информации. В таких случаях следует объединить обучающихся в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им общее задание. Студенты, имеющие не очень высокий уровень подготовки, будут стремиться узнать у других студентов не понятые вопросы, а хорошо успевающие будут заинтересованы в том, чтобы все члены группы усвоили весь учебный материал. В процессе учебного сотрудничества студенты с высоким уровнем овладения материалом имеют возможность проверить собственные знания. Учебное сотрудничество включает самоконтроль и ответственность, взаимоконтроль, оценку результатов совместной деятельности. Для учебного сотрудничества характерны взаимная поддержка и заинтересованность в достижении положительных результатов.

Мы согласны с мнением М. А. Давыдовой, что учебное сотрудничество будет более успешным при условии соблюдения основных принципов обучения в сотрудничестве. К ним можно отнести:

- формирование групп в студенческом коллективе до начала занятий с учетом психологической совместимости обучающихся, в группе должны быть как сильные, так и слабые студенты, состав группы необходимо менять через несколько занятий;
- распределение ролей в группе при выполнении задания;
- оценка знания и взаимодействия всей группы в процессе работы [4].

В качестве форм учебного сотрудничества выделяют сотрудничество со сверстниками, сотрудничество с преподавателем и сотрудничество с самим собой. Динамику форм учебного сотрудничества рассматривают как последовательное движение.

Взяв за основу научные исследования проблемы учебного сотрудничества В. И. Дьяченко и Н. Ю. Посталюк, мы считаем, что результатом сотрудничества со сверстниками являются:

- способность строить своё действие с учётом действий партнёра;
- умение обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников взаимодействия;
- проявление активности в получении недостающей информации с помощью вопросов;
- готовность предложить план общего действия;
- способность рационально решать конфликт.

Сотрудничество со сверстниками является условием развития умения сотрудничать с преподавателем. Это становится условием формирования студента как субъекта учебной деятельности, способного к самообразованию и самовоспитанию. Сотрудничество преподавателя и студентов направлено на развитие умения учиться и оптимизацию учебного процесса.

В процессе обучения многое зависит от того, как преподаватель начинает занятие. Психологии сотрудничества соответствует стремление создания атмосферы общения на иностранном языке на занятии по практике устной речи. Началом занятия может стать непринуждённая беседа. В процессе предъявляются задачи занятия. Постепенно все студенты вовлекаются в беседу. Занятие проходит в дружелюбной атмосфере. При этом мы считаем, что для положительного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку необходимо принимать во внимание рекомендации, разработанные Я. М. Колкером по методике обучения иностранному языку [5].

Прежде всего, до начала занятия преподаватель решает, каким образом предъявить новую тему, как лучше преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения, какой должна быть структура занятия. Учебное сотрудничество будет положительным, если преподаватель:

- определяет цель занятия, которая соответствует реальным целям общения;
- помогает определить пути её достижения.

В этом случае обучающийся понимает, что каждый новый тип задания способствует закреплению языкового материала. Сотрудничество преподавателя и студента на этапе тренировки новой лексики, например, может быть направлено на запоминание изолированных слов при установлении логических ассоциаций.

Сотрудничество студента с самим собой предполагает умение фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний. Чтобы научить студентов определять границы известного и неизвестного, необходимо развивать у них способность к определяющей рефлексии.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что учебное сотрудничество является способом организации взаимодействия обучающихся, результатом которого является не только формирование профессиональных компетенций, но и формирование общекультурных компетенций, а именно умения сотрудничать, умения проявлять инициативность для поиска информации, умения решать конфликты, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке партнёра.

В ходе подготовки учителей иностранного языка – компетентных и способных как учить, так и воспитывать детей, необходимо интегрировать учебное сотрудничество (формы и способы его организации) в содержание учебной дисциплины вуза.

В процессе обучения, организованного как учебное сотрудничество, обучающиеся овладевают теоретическими знаниями и соответствующими им

умениями при решении не только учебных, но и учебно-профессиональных задач. Кроме этого, студенты учатся определять границы своего знания и незнания не только при усвоении теоретического содержания учебных дисциплин, но и при овладении учебным сотрудничеством как способом взаимодействия в коллективе, как способом осуществления учебной и учебно-профессиональной деятельности. Следовательно, обучение будущих учителей в логике учебного сотрудничества создаёт условия под влиянием межиндивидуальных отношений для усвоения не только знаний и умений, но и способов создания благоприятной атмосферы в ходе учебно-воспитательного процесса в школе.

Мы считаем, что проблемы современной российской школы способен решить компетентный учитель, обладающий научно-теоретическим стилем мышления, анализирующий педагогические явления с позиции положительного взаимодействия с учащимся. Современный учитель умеет ставить обоснованные цели и отбирать эффективные средства их реализации. При этом он адекватно оценивает эффективность собственной педагогической деятельности и своевременно вносит коррекцию.

Подводя итог, необходимо отметить, что учебное сотрудничество является эффективным способом организации подготовки будущих учителей. Учебное сотрудничество обеспечивает развитие обучающегося, который умеет учиться и учить, готов к взаимодействию с коллегами, обладает высокой мотивацией к выполнению будущей профессиональной деятельности и стремится к дальнейшему саморазвитию.

#### *Список использованной литературы*

1. Дьяченко В. И. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991. 225 с.
2. Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань: Издательство Казанского университета, 1992. 228 с.
3. Сластенин В. А. Общая педагогика: в 2 ч.: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2006. 524 с.
4. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам М.: Высшая школа, 1990. 176 с.
5. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранного языка. М.: Академия, 2004. 258 с.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности структуры и функционирования образовательных платформ и их возможности для дистанционного языкового обучения. Автор исследует механизм развития межкультурной компетенции при работе с образовательными платформами. Приводятся примеры англоязычных образовательных площадок.

**Ключевые слова:** *английский язык, образовательная платформа, межкультурная компетенция*

## **EDUCATIONAL PLATFORMS AS A RESOURCE FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE (LANGUAGE LEARNING CASE-STUDY)**

**Abstract.** The article focuses on studying the structure and functioning of educational platforms and their advantages for language teaching. The author studies the way intercultural competence develops while using educational platforms. Some examples of educational platforms in English are described.

**Keywords:** *the English language, educational platform, intercultural competence*

Дистанционное языковое обучение, опирающееся на применение учебных онлайн-технологий, прочно вошло в практику школьного и вузовского образования: все чаще и чаще подобные образовательные техники и технологии интегрируются в многочисленные образовательные программы. Как пишут специалисты-практики, обучение подобного типа включает моделирование образовательного процесса с привлечением информационных систем и технологий, ТСО и информационно-телекоммуникационных оболочек; именно это и создает условия для эффективного обмена знаниями и взаимодействия преподавателей и обучаемых [1, с. 94]. Отметим, что в современных реалиях и студенты, и педагоги — это активные пользователи «всемирной паутины»: и те, и другие постоянно ищут информацию, данные, материалы в сети. Поэтому использование Интернет технологий находит горячий отклик у всех участников образовательного процесса, а акцент на онлайн ресурсах приобретает огромную личностную значимость [2, с. 163].

Образовательные платформы, предоставляющие возможности дистанционного языкового обучения, имеют ряд преимуществ.

- Во-первых, это своеобразная пластичность учебного процесса: пользователь имеет доступ к ресурсам в удобное время в удобном месте и работает в удобном темпе.

- Второе достоинство платформ – это модульная структура: автономные модули объединяются в учебный курс, при этом адаптируются под индивидуальные и групповые требования.

- Имеет значение и финансовая составляющая: затраты на дистанционную учебу минимальны вследствие стандартизированного наполнения курса, нацеленности на разновозрастных пользователей и высокой эффективности привлекаемых технических средств.

- Среди плюсов образовательных платформ – пересмотр роли преподавателя: он уже не транслятор сведений и фактов, а, скорее, координатор и наставник.

- В случае с преподаванием иностранных языков важнейшим фактором является формирование условий для появления и развития нового образовательного пространства, мотивация к исследованию межкультурной проблематики, интерес к изучению культурологических вопросов [3; 4, с. 61-62].

В этой связи хотелось бы подчеркнуть, что образовательные платформы, предоставляющие языковое образование, во многом способствуют формированию межкультурной компетенции студентов. Этому содействуют ключевые принципы разработки онлайн курсов: изучение иностранного языка происходит на основе диалога культур и цивилизаций и в условиях культуросообразности; иноязычный инструментарий служит обеспечению принципа билингвизма/поликультурности; при проведении культуроведческих исследований во главу угла ставятся проблемные и поисковые методы обучения в рамках информационно-коммуникативной деятельности студентов; межкультурное обучение идет рука об руку с самообразованием; межкультурное общение стимулирует поэтапное коммуникативно-речевое развитие коммуникантов; средства изучаемого иностранного языка направлены на дидактическое интегрирование культурного пространства в междисциплинарное поле [5; 6]. Таким образом, ресурсы языковых курсов, размещенные на образовательных платформах, позволяют комплексно развивать пять основных составляющих межкультурной компетенции: установки (стремление к поиску информации, отказ от культурных стереотипов), знания (познания об этнических, культурных, социальных группах, их истории, обычаях, особенностях), умение анализа и интерпретирования (изучение явлений другой культуры, сравнение и сопоставление с историей и культурой родной страны), когнитивный навык (способность искать и находить нужные сведения о культуре других народов), критический подход (критическое осмысление культурных процессов и явлений) [7, с. 85-86].

В категорию образовательных платформ можно отнести онлайн университеты, которые, с одной стороны, помогают пользователям получить профессиональное образование, а с другой – совершенствовать знания иностранных языков. Университетские платформы служат базой для лекционных архивов и онлайн семинаров, демонстрации презентаций и видео-занятий различных учебных заведений. Очевидно, что работая на

данных платформах, студенты осваивают профессиональные знания, изучают иностранный язык и приобретают навыки межкультурного общения. Рассмотрим некоторые англоязычные онлайн университеты (сайты которых мы используем в педагогической практике).

Ресурсы на английском языке доступны на площадке онлайн университета UMass Boston OpenCourseWare <http://ocw.umb.edu/>. Здесь вы найдете курсы по некоторым гуманитарным дисциплинам, а также по математике, химии, биологии, психологии, политологии (с доступом к списку дополнительной литературы). Меню слева на заглавной странице предлагает ссылки на тематические подразделы: Biology, Chemistry, Mathematics, History, Political Science, Performing Arts, Psychology и др. Далее, появляется краткое описание того или иного академического курса и переход к заданиям и упражнениям.

Эффективной оказалась работа с ресурсами онлайн университета Tufts University <http://ocw.tufts.edu>. Для подбора нужного курса необходимо осуществить поиск в секции Schools – здесь в открытом доступе находятся онлайн курсы по медицине, ветеринарии, гуманитарным дисциплинам, международным отношениям и другие. Многие лекции представлены в виде слайд-шоу и кратких комментариев.

Carnegie Mellon University <http://oli.cmu.edu/> также объединяет учебные блоки по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. На главной странице данной Интернет площадки можно выбрать курсы из трех разделов: Get to Know OLI, Learn with OLI, Teach with OLI. В первом разделе размещена информация о бесплатных образовательных курсах, процедуре записи и алгоритме выполнения модулей, специалистах, оценивающих ответы и т.д. Во второй секции можно найти профессионально-ориентированные курсы по психологии, биологии, химии, лингвистике и т.п.

Платформа дистанционного обучения Open Yale Courses <https://оус.yale.edu>, как заявляют ее разработчики, консолидировала лекции, семинары, аудио и видео ресурсы, которые были разработаны и записаны в Йельском университете. Доступ ко всем ресурсам не требует предварительной регистрации и оплаты. С перечнем доступных англоязычных курсов пользователи знакомятся в разделе Courses (лингвистика, история, философия, культурология, искусствоведение, политология, психология, биология, химия, экологии и некоторые другие).

Более 1700 дистанционных курсов от всемирно известных университетов предлагает EDX <https://www.edx.org>. Тематический каталог (раздел Courses на главной странице) перенаправляет студентов на курсы по гуманитарным дисциплинам: история, филология, философия, педагогика, а также по естественнонаучным предметам: биология, химия, физика. Более того, все учебные материалы классифицированы по уровню сложности: Introductory, Intermediate, Advanced.

Образовательная площадка Academic Earth <http://academicearth.org/> содержит масштабную коллекцию научных источников и практических материалов на английском языке. Пользователи могут выбрать тему онлайн

курса (раздел Courses), университеты в разных странах мира (раздел Universities), форму сертификата или диплома. При работе с каталогом курсов появляется опция выбора занятий по гуманитарным (филология, история, искусствоведение, философия и т.п.), естественнонаучным (биология, медицина и т.д.) и техническим дисциплинам. В каталоге представлены записи лекций, презентации с комментариями, видео и аудио источники.

Учебная площадка Khan Academy <https://www.khanacademy.org> собрала на одном портале огромное количество англоязычных видео-занятий. На выбор пользователей – тренажеры по математике, физике, химии, биологии, астрономии, медицине, экономике, юриспруденции, истории, культуре и искусству. Несмотря на то, что большая часть заданий базируется именно на видео-ресурсах и не предполагает онлайн дискуссии, при необходимости учащиеся могут задавать вопросы после занятия и получать подробный ответ специалиста. Важно и то, что на данной образовательной площадке есть удобный раздел для педагогов “Educators” - ссылки, советы, рекомендации, методические разработки, планы уроков.

Как мы видим, привлечение англоязычных образовательных онлайн площадок во многом диверсифицирует практику преподавания иностранного языка; открывает перед студентами перспективы применения полученных знаний в ситуациях академического и профессионального общения; формирует и развивает межкультурную компетенцию.

#### *Список использованной литературы*

1. *Захарова Е. Н.* Из опыта использования платформы Moodle в работе с одаренными детьми (на примере тестирования по английскому языку) // *Инновации в развитии одаренности : от книги до IT-решений : сборник научных статей Международной научно-практической конференции.* Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2019. С. 94-96.
2. *Шилова С. А., Уколова М. В.* Применение ИКТ в преподавании иностранных языков в условиях дистанционного обучения в ВУЗе // *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей преподавателей иностранных языков вузов России.* Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2020. Вып. 3. С. 162-166.
3. *Добрыдина Т. И., Масленникова О. Г., Надеждина Е. Ю.* Перспективы использования виртуальной образовательной платформы MOODLE в обучении иностранным языкам // *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2014. № 3 (59). Т. 2. С. 282-287.
4. *Захарова Е. Н.* Особенности курсов по изучению английского языка на платформе MOODLE для магистрантов-гуманитариев // *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей / редакционная коллегия: отв. ред. Н. А. Кубракова [и др.].* Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2022. Вып. 5. С. 61-65.
5. *Сафонова В. В.* Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы и перспективы развития // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2015. № 2. С. 104-113.

6. *Саунина Е. В.* Применение информационно-коммуникационных технологий для индивидуальной проектной работы // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной научно-практической очно-заочной конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 г.). Саратов. 2016. С. 114-121.

7. *Базанова И. В., Захарова Е. Н.* Формирование межкультурной компетенции средствами дистанционного языкового обучения // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю.Г. Голуба. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2021. Вып. 16. С. 85-90.



## ПАРОДИИ С ОТСЫЛКАМИ К МОЛОДЕЖНЫМ СУБКУЛЬТУРАМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье описывается опыт обращения к жанру видеопародии на занятиях по иностранному языку в языковом вузе. В статье приведены аргументы, обосновывающие возможность обращения к данному жанру, а также ожидаемые ограничения и трудности. Работу с видеопародиями предлагается рассматривать в контексте развития критического и рефлексивного мышления, включая эмоциональную рефлексивность.

**Ключевые слова:** критическое мышление, рефлексивное мышление, дискурсивный подход, аудиовизуальный текст, пародия, массовая культура, эмоции в лингводидактике

## PARODIES WITH REFERENCES TO YOUTH SUBCULTURES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Abstract.** This article describes the experience of working with the genre of video parody in foreign language classes at a language institute. The paper presents the arguments that justify the option of using this genre, as well as the expected limitations and difficulties. The work with video parodies is proposed to be considered in the context of developing critical and reflective thinking, including emotional reflection.

**Keywords:** critical thinking, reflective thinking, discursive approach, audiovisual text, parody, mass culture, emotions in language teaching

Пародии как жанр ассоциируются в контексте обучения иностранным языкам, в первую очередь, с продуктивными видами речевой деятельности. Пародийные решения могут быть найдены при выполнении определенных творческих письменных заданий или заданий разыграть какую-либо жизненную ситуацию в устной форме.

Восприятие же пародий на иностранном языке сопряжено с рядом трудностей, количество которых ставит под сомнение саму целесообразность работы с этим жанром. Так, для понимания пародий необходимо знать исходное произведение, его содержание и форму, быть в состоянии увидеть соответствующие черты в пародируемом варианте, распознать привнесенные элементы – и все это в контексте неродного языка и неродной культуры.

Тем не менее, в рамках данной статьи мы хотели бы рассмотреть пародии с рецептивной точки зрения, поскольку исходим из того, что в определенной категории пародий может содержаться достаточно много подсказок для раскодирования. Речь идет о произведениях массовой культуры в эпоху глобализации. Известно, что массовая культура имитирует или пародирует явления высокой культуры и использует приемы последней для адаптации смыслового и художественного содержания к уровню массового потребителя [1, с. 34].

В обыденном сознании массовая культура ассоциируется, в первую очередь, с низкопробностью и паразитированием на всем том, что является запретным в культуре традиционной. В то же время социологи указывают на то, что массовая культура является особым инструментом социализации и инкультурации человека в период, когда в обществе стерты сословно-классовые границы, и в этом смысле она представляет собой своеобразную систему управления человеческим сознанием, потребностями и ценностными ориентациями [1, с. 39].

Цель обучения иностранному языку в вузе предполагает формирование готовности обучающегося применять полученные знания, умения, навыки и компетенции в профессиональной деятельности. Применительно к языковому вузу это означает формирование готовности ориентироваться в широком поле функционирования языка в бытовой сфере. Но доминирование массовой культуры в обществе не влечет за собой необходимости осваивать ее в деталях в ходе вузовского образования, напротив, задача заключается в ее критическом осмыслении.

Массовая культура стремится вызвать у потребителя эмоциональную реакцию, и эта ее особенность может задавать одно из направлений рефлексивного осмысления пародии на занятиях по иностранному языку. Другое направление будет касаться критического анализа экстралингвистического контекста.

Отметим, что развитие критического и рефлексивного мышления обучающихся сегодня привлекает внимание многих лингводидактов. Ряд исследователей разрабатывали соответствующие методические задания на основе поликодированных текстов [2] и с учетом эмоциональной составляющей [3]. В настоящей статье мы рассмотрим вопросы развития критического и рефлексивного мышления при работе с видеотекстами.

Пародии как произведения, высмеивающие оригинальный объект, существуют в различных видах искусства. А. А. Морозов писал, что для возникновения пародийности необходимы два условия: наличие контрастирующего фона («второго плана») и определенного отношения к этому фону (скептицизма, иронии, сарказма и т.п.), которое не сочеталось бы с оригиналом [4].

Классик исследования литературной пародии Ю. Н. Тынянов различал *пародичность* и *пародийность* в корреляции к форме и функции [5]. Он отмечал, что формальные внешние признаки одного произведения часто используются для создания других как некое лекало или макет, и в этом случае говорил о пародичности. Напротив, пародийность он связывал с функцией, со сменой контекста для некоторой идеи и вскрытием глубинных структур.

Ю. Н. Тынянов подчеркивал, что пародия всегда направлена на какое-либо произведение [там же]. Средством пародии является не просто перемена измерений (например, замена высокого стиля на низкий), но нарушение целостного системного взаимодействия, так как привнесенные чужеродные элементы окрашивают все составные части.

А. А. Морозов выделял следующие разновидности литературной и внелитературной пародии: 1) юмористическую или шуточную, 2) сатирическую. Юмористическая пародия близка к комической стилизации, хотя может быть и не лишена критицизма. Сатирическая пародия занимает резко критическую или враждебную позицию по отношению к оригиналу: она негодует и обличает, в то время как дружеская пародия шуточно и благожелательно указывает на промахи [4].

Что касается пародийных кинопродуктов массовой культуры, то их особенности целесообразнее рассмотреть на конкретном примере.

Редакция по культуре первого немецкого телеканала «ARD» в 2022 году начала трансляцию цикла двадцатиминутных передач «Szene Report» о молодежных субкультурах Германии за прошедший тридцатилетний период. Каждый из выпусков датируется одним из прошедших годов, посвящается определенному направлению в субкультуре и развивает некую сюжетную линию с участием героев. Сам цикл выстроен в стилистике серьезных немецких киножурналов 90-х годов. На интернет-странице канала ARD цикл обозначен как комедийный сериал [6].

«Szene Report» снят в жанре псевдодокументалистики («мокьюментари»), то есть представляет собой игровое кино, воспроизводящее эстетику документального кино в вымышленных сюжетах ради мистификации или пародии [7]. Мокьюментари содержит такие формальные элементы документалистики, как: 1) интервьюирование или сопровождение героев, рассказывающих истории на камеру, 2) фото и видеохронику, 3) комментарии экспертов и знаменитостей, призванные убедить зрителей в правдивости происходящего [8]. Содержательно мокьюментари строится на абсурде.

В составе исполнителей отдельных выпусков немецкого сериала «Szene Report» – известные медийные лица, такие, как молодой писатель-сатирик Себастиан Хотц (псевдоним El Hotzo), рэпер Аллигатор (Alligatoah) и актер-писатель и исполнитель Рокко Шамони (Rocko Schamoni). По режиссерской задумке, выпуски намеренно территориально нейтральны, без узнаваемых архитектурных сооружений и знаковых объектов, и представляют собой в целом благожелательный взгляд поколения средних лет на свою юность.

Первая передача цикла посвящена 2005 году и субкультуре «эмо». Так как, помимо «эмо», в выпуске упоминается также субкультура «готов», ниже приведем основные черты обеих субкультур.

Субкультура «эмо», выросшая из пост-панка, придает большое значение выражению эмоций. Представители этой субкультуры романтичны и легкоранимы, многие выступают за исключение насилия в отношении животных и придерживаются веганства. Стереотипный образ – рваная челка, закрывающая лицо, подведенные черным глаза, узкие джинсы, кеды, много аксессуаров, сочетание черного и розового цветов в одежде [9].

Готическая субкультура также возникла на базе панк-движения. Ее часто считают близкой к «эмо», так как обеим субкультурам присуща романтизация смерти, депрессивность и доминирование черного цвета во

внешнем виде (черная одежда, тени под глазами, черная подводка губ). Однако готов отличает интерес к мистике, темным силам, эстетике смерти и ужаса (череп, кости) [там же].

Представляется необходимым сделать небольшое отступление для характеристики актуального состояния субкультурного пространства в целом. Исследователи отмечают, что в настоящее время субкультура как система теряет свое значение. Современная молодежь ценит индивидуальные траектории и может принадлежать к нескольким субкультурам, а также выбирать альтернативное социальное взаимодействие [10].

Вместо термина субкультура в настоящий момент используются понятия молодежная сцена или жизненный стиль, где разделение происходит по ценностным векторам [там же]. Среди ключевых называют гендер, ксенофобию, патриотизм и здоровый образ жизни. Популярными направлениями являются также спорт (велодвижение, уличный воркаут), рэп, геймерство и волонтерство.

В обозначении «молодежная субкультура» приставка *суб-* не подразумевает вытеснения молодежных движений за рамки официальной культуры, а указывает на подсистему более широкой культурной общности, хотя каждая из субкультур определяет себя именно по отношению к господствующей культуре, противопоставляя ей свои нормы и ценности или обращаясь к ней для обоснования этих норм [11, с. 28].

Возвращаясь к дидактизации цикла передач «*Szene Report*», поясним, что видеofilm использовался на занятиях со студентами языкового вуза с уровнем языковой подготовки В1+. Для работы был взят не весь 20-минутный выпуск, а начальный пятиминутный фрагмент, содержащий три сцены – вводное слово ведущей, кадры с молодежью и комментарий эксперта.

Среди отсылок к реалиям прошлого – а выпуск заявлен как передача 2005 года – можно назвать упоминания телетекста и компакт-дисков. Градус абсурда поддерживается отчасти визуально (например, напряженный взгляд в камеру и обширные тени под глазами «гота»), отчасти противопоставлением вербальных реплик и видеоряда, например, когда представители субкультуры «эмо» заявляют, что как такового стиля у них нет, хотя одежда и аксессуары указывают на обратное.

Пародирование серьезной киножурналистики можно усмотреть в замене нейтрального стиля отстраненного «объективного» комментирования на нарочитую субъективную вовлеченность. Например, долгое сочувственное покачивание головой и интонации ведущей создают впечатление, что она сопереживает молодому поколению, а эксперт страдает, говоря об «эмо», подобно упомянутому им юному Вертеру (вздохи, театральное всплескивание рукой, беспокойная мелкая моторика).

Традиционные шаги работы с видеofilmami в методике обучения иностранным языкам предусматривают разделение каналов подачи информации. Как правило, первый шаг – это просмотр видео без звука,

погружение в контекст, который облегчает затем восприятие вербальной аудиодорожки.

Так как цель работы с пародиями мы видим не в обучении пониманию вербального компонента при восприятии аудио-видео-продукции, а в развитии критического мышления и эмоциональной рефлексии, мы посчитали возможным предложить видео сразу со звуком, но с включенными субтитрами.

На предпросмотровом этапе был озвучен жанр и тема фильма и даны пояснения по поводу хронологических рамок. В качестве приглашенной знаменитости в выпуске про «эмо» снимался Себастиан Хотц, но он не был задействован в начальном фрагменте, так что состав актеров отдельно не комментировался. При первом просмотре студентам было предложено оценить, воспринимается ли видеофрагмент именно как комическое произведение.

При просмотре фильма студенты заметили, что с помощью крупного плана внимание зрителей преднамеренно обращается на важные с точки зрения режиссера моменты. После первого просмотра и обсуждения студентам были предложены задания, требующие повторного просмотра видео.

Первая группа заданий была связана с детальным рассмотрением пародических и пародийных элементов (хронологических маркеров, формальных имитаций и абсурдных содержательных моментов), а вторая – с анализом эмоций. В первом случае видеофильм проигрывался повторно с постановкой на паузу на отдельных кадрах или после отдельных мини-сцен. Во втором случае задания относились ко всему пятиминутному видеофрагменту:

- соотнести описание жеста или мимического движения с героем ролика;
- определить, с какими эмоциями связаны в фильме эти жесты или мимика (вопросы с множественным выбором ответов);
- распределить эмоции из списка по трем группам соответственно трем частям видеофрагмента (ведущая, интервью с молодежью, эксперт);
- оценить, как выявленные эмоции сочетаются с жанром комедийного сериала;
- оценить собственные эмоции, вызванные просмотром.

В целом работа над пародийным произведением предполагает тщательный анализ взаимодействия текста и контекста. Также подчеркнем, что особенности массовой культуры требуют внимательного отношения к приемлемости материала для обсуждения в учебном контексте.

Как показывает опыт, пародии из сферы массовой культуры могут оказаться вполне посильным материалом на занятиях по иностранному языку, а критическая направленность работы с пародиями и анализ эмоций способствуют развитию критического и рефлексивного мышления.

### Список использованной литературы

1. *Акифьева Н. В.* Массовая культура: учебное электронное текстовое издание [Электронный ресурс]. Екатеринбург: Урфу, 2010. URL: <https://study.urfu.ru/Aid/Publication/9542/1/Akifyeva.pdf> (дата обращения: 01.02.2023)
2. *Маршева Ф. М.* Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19302> (дата обращения: 01.02.2023)
3. *Крылов Э. Г., Пономаренко Е. П.* Формирование рефлексивного мышления студентов в процессе интерактивного обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. № 3. С. 23-45
4. *Морозов А. А.* Русская стихотворная пародия [вступ. статья] // Русская стихотворная пародия (XVIII – начало XX в.). Ленинград: Сов. писатель. [Ленингр. отд.], 1960. С. 5-88
5. *Тынянов Ю. Н.* О пародии // Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С. 284-309
6. *Szene Report / ARD Kultur* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ardmediathek.de/serie/szene-report/staffel-1/Y3JpZDovL21kci5kZS9zZW5kZXJlaWhlbi8xYmFjZWE2ZS1kN2FmLTQzMtMTMtODk0MC00MTRkNTI4MzVIYzU/> (дата обращения 01.02.2023)
7. *Карташов А.* От мокьюментари до хроники: все виды документального кино [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1712> (дата обращения 01.02.2023)
8. *Амбарян Р.* Культура смеха: мокьюментари как жанр и лекарство для мира [Электронный ресурс]. URL: <http://journal.cbs-vao.ru/kultura-smeha> (дата обращения 01.02.2023)
9. *Кравчек Д. И.* Кто такие эмо и готы. Как родителям понять, куда «вляпался» их ребенок. М.: изд-во АСТ, 2010. 170 с.
10. *Полева Н. С.* «Закат» молодежных субкультур // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. М.: РГГУ, 2019. С. 30-36
11. *Щепанская Т. Б.* Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ, 2004. 286 с.

С. Н. Исакова, О. В. Довжик  
Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ  
Нижегородский институт управления

## ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье освещена технология применения на уроках иностранного языка проблемного обучения, направленного на интенсификацию учебной деятельности. Проблемное обучение иностранному языку определяется в статье как деятельность учителя по созданию и использованию проблемных ситуаций, проблемных заданий, направленных на активизацию речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями, развитием речевых умений и формированием коммуникативных навыков. Актуальность нашего исследования определяется наличием противоречия между: недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов использования технологии проблемного обучения в контексте интенсификации учебной деятельности на занятиях по английскому языку. Наличие данного противоречия побудило нас к исследованию в рамках данной проблемы и разработки системы занятий с использованием технологий проблемного обучения. Целью исследования является научно-теоретическое обоснование и разработка системы занятий по английскому языку в рамках существующей программы с использованием технологии проблемного обучения. Для достижения поставленной цели, мы выделили следующие задачи: 1) провести ретроспективный анализ научно-методической литературы по теме нашего исследования; 2) обосновать необходимость использования технологии проблемного обучения на занятиях по английскому языку в неязыковом ВУЗЕ; 3) составить проблемные ситуации по каждой теме в рамках используемой рабочей программы. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: 1) анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам, лингводидактике, педагогике, психологии, лингвистике в рамках исследуемой проблемы; 2) методический анализ существующей практики использования технологии проблемного обучения на занятиях по английскому языку в неязыковых ВУЗАХ; 3) диагностические методы: анкетирование учащихся, наблюдение за учебным процессом. Результатом нашего исследования стала разработка системы занятий, а также упражнений с использованием технологий проблемного обучения, направленных на развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** интенсификация учебной деятельности, проблемное обучение, иноязычная деятельность.

## INTENSIFICATION OF LEARNING ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS USING PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGIES

**Abstract.** The article highlights the technology of problem-based learning in foreign language aimed at intensifying educational activities. The problem-based teaching of a foreign language is defined in the article as the activity which teachers create and use in problem situations, problem tasks aimed at enhancing the communicative activity of students in the process of improving socio-cultural knowledge, the development of speech skills and communication skills. The

relevance of our research is determined by the presence of a contradiction between: insufficient development of theoretical and practical aspects of the use of problem-based learning technology in the context of the intensification of educational activities in English classes. The purpose of our research is the scientific and theoretical substantiation and development of a system of English language classes within the existing program using the technology of problem-based learning. To achieve this goal, we have identified the following tasks: 1) to conduct a retrospective analysis of the scientific and methodological literature on the topic of our research; 2) to justify the need to use the technology of problem-based learning in English classes at a non-linguistic university; 3) to make problem situations on each topic within the framework of the work program. To solve the tasks, the following methods were used: analysis of scientific literature on the methodology of teaching foreign languages, linguodidactics, pedagogy, psychology, linguistics within the framework of the problem under study; 2) methodological analysis of the existing practice of using problem-based learning technology in English classes in non-linguistic universities; 3) diagnostic methods: student questionnaires, observation of the educational process. The result of our research was the development of a system of classes, as well as exercises using problem-based learning technologies aimed at developing students' foreign language communicative competence.

**Keywords:** *intensification of learning activities, problem-based learning*

The goals of the educational process in general and foreign language teaching in particular determine the specifics of the organization of the educational process. In this regard, the teacher should not only transmit information on his/her subject, but also organize and activate the student's educational activities in such a way that he/she becomes an active participant in cognitive activity. In other words, we are talking about the intensification of educational activities. Speaking about the intensification of the educational process when learning a foreign language, it is necessary to highlight, on the one hand, the intensification at the individual psychological level, and on the other – the intensification of educational activities in the collective psychological level.

The intensification of foreign language teaching at the individual psychological level involves:

- construction of educational activities as an organized and controlled by the teacher sequence of actions of students, ensuring the necessary formation of foreign language speech activity and all its components;
- search for the cognitive and communicative activity of students at various stages of learning a foreign language;
- consistent use of the principle of functionality in unity with the principle of consistency;
- psychologically justified use of information and communicative technologies in the process of development and improvement of foreign language communicative competence in all its components.

Intensification of educational activities of students in socio-psychological terms involves the introduction of collective forms of learning into the educational process, which allows us to offer a group of students an interesting and personally significant joint activity that has a meaningful extracurricular goal.

The intensification of educational activities of students at the individual psychological and collective psychological level contributes to the integration of



communicative, socio-cultural and problem-based approaches in the formation of foreign language competence of students. In relation to a foreign language as an academic subject, this integration should manifest itself in the modeling of such foreign language communication, in which the intellectual abilities of students are purposefully and consistently developed. In this perspective, problem-based foreign language teaching can be defined as the activity that a teacher creates and uses problem-based situations, problem tasks aimed at activating the speech activity of students in the process of forming socio-cultural knowledge, the development of speech skills and the formation of communication skills. The problem-based approach is the best choice for teaching the course “foreign language”. It helps students to discover new knowledge, and not to get it ready-made. At the same time, the teacher can use different ways of obtaining this new knowledge in the classroom: both active and passive, educational environment [1]. Problem-based situations are usually classified according to various criteria: by orientation to the search for new knowledge or methods of action, to identify the possibility of applying knowledge and methods in new conditions, etc.; by the level of difficulty, depending on how acutely the contradictions are expressed; in subjects in which the use of certain problem-based situations is permissible, and so on. The most functional and widespread classification is the division of problem-based situations by the nature of the content of contradictions into four types, which, according to M.I. Makhmutov, are common to all academic subjects [2]:

1. Insufficient students' previous knowledge to explain a new fact, previous skills to solve a new problem;
2. The need to use previously acquired knowledge and (or) skills in fundamentally new practical conditions;
3. There is a contradiction between the theoretically possible way of solving the problem and the practical impracticability of the chosen method;
4. There is a contradiction between the practically achieved result of the educational task and the students' lack of knowledge for its theoretical justification.

In the modern theory of problem-based learning, there are ten didactic ways of creating problem situations that can be taken by a teacher as the basis for creating a variable program of problem-based learning. In our article we will look at some of them:

1. Encouraging students to compare, and contrast facts, theories that generate problem-based situations.
2. Encouraging students to preliminary generalization of new facts based on existing knowledge, which helps to illustrate the insufficiency of the latter to explain all the features of the generalized facts.
3. Organization of interdisciplinary relations in order to expand the range of possible problem-based situations.

The following rules for creating problem-based situations are formulated in the psychological and pedagogical literature.

Firstly, problematic situations must necessarily contain a cognitive difficulty. Solving a problem that does not contain cognitive difficulties contributes only to reproductive thinking and does not allow achieving the goals that problem-

based learning sets for itself. On the other hand, a problem-based situation that is very complex for students does not have significant positive consequences for their development, in the long term reduces their independence and leads to demotivation of students [3].

Secondly, although the problem situation has an abstract value - for the development of students' creative abilities, but the best choice is to combine it with material development: the assimilation of new knowledge and skills. On the one hand, this directly serves educational purposes, and on the other hand, it also increases the motivation of students.

And thirdly, a problem-based situation should arouse the interest in students. Such positive emotions as surprise, interest would be good for learning.

V.V. Safonova proposed the following ways of organizing foreign language activities of students with elements of problem-based learning [4]:

- searching and game tasks;
- communication and searching tasks;
- communicative – oriented speech games;
- cognitive – searching cultural studies tasks.

In this article we will consider examples of searching–game and communicative–searching tasks.

### 1. “Personal problems”

***You are a journalist of the youth magazine. You’ve received such a letter:***

*“Last year, my girlfriend wanted to take a business course, but she didn’t have enough money. Her parents couldn’t help, so I lent her the money. Now she’s finished the course, and has found a good job, but she hasn’t offered to pay me back any of the money. I’ve mentioned once or twice, but she just laughs and talks about something else. I love my girlfriend, but I want my money back too”. Now think over this problem and give a writing answer of this problem in your magazine to this young man.*

***2. Look at this advertisement in the newspaper. Imagine that you want to apply for this position.***

**THE BEST  
JOB IN THE  
WORLD.**

**Island Caretaker:  
Islands of the Great Barrier Reef,  
Australia.**

Full-time, live-in position with flexible hours. AUD\$150,000 for a six-month contract. Accommodation provided – luxury home on Hamilton Island, over-looking Australia's famous Great Barrier Reef.

Responsibilities: • Explore the islands and report back • Clean the pool • Feed the fish • Collect the mail. Apply to Tourism Queensland at [islandreefjob.com](http://islandreefjob.com)

**Anyone can apply.\***

\*Refer to the Terms and Conditions at [islandreefjob.com](http://islandreefjob.com)

**TOURISM  
QUEENSLAND**

***Write a letter of application***

3. *All of us have some wishes. We wish about new things, feelings, position, etc. I tried to write a rhyme about my dreams, using a grammar structure: “I wish I had...” Here it is:*

*I wish I had a gold fish,  
A parrot and a hamster,  
I wish I had a walkman,  
And bicycle one.*

*I wish I had a computer and a cassette-recorder...*

*But I’m press for money, and nothing can be done!*

*Use this grammar structure “I wish I had” and create your own rhyme about your dreams.*

#### 4. **“Ten the most intelligent animals”**

*Do animals think, or do they act merely from instinct? These questions have been debated by many people. Dr. Blair has worked with animals for many years. What does he think? “It is my judgement that all animals think”, said Dr. Blair, formerly director of the New York Zoological Park, who has spent many years as a companion of animals. “When we see animals showing affection, sympathy, jealousy or anger can we doubt that there are thoughts accompanying these feelings?” Dr. Blair believes that the ten most intelligent animals are:*

*the chimpanzee;*

*the orangutan;*

*the elephant;*

*the gorilla;*

*the dog;*

*the beaver;*

*the horse;*

*the sea lion;*

*the bear;*

*the cat.*

*Imagine that you are speaking at the scientific conference. Choose one animal from this list. Try to give many arguments as you can, proving the idea that this animal is really the most intelligent.*

5. *Look at the photo. Imagine one day from the life of this girl.*

*Remember to mention*

*Her name, age, occupation;*

*Her interests, hobbies;*

*Traits of character;*

*Attitude to animals*



The result of our research was the development of a system of classes, as well as exercises using problem-based learning technologies aimed at developing students' foreign language communicative competence. Developing the system of classes and exercises, practical and theoretical aspects of the formation of foreign language communicative competence among students, age characteristics of trainees were taken into account, as well as potential difficulties associated with the integration of problem-based learning technologies into the educational process. Also the additional methodological materials have been developed which can be used by teachers in the course of teaching English to students of non-linguistic universities. Summing up, we would like to note that this problem has an interdisciplinary nature, therefore it remains extremely relevant and requires further targeted research. The disclosure of the linguodidactic and cognitive potential of using the technology of problem-based English language teaching should become one of the most priority tasks of the methodology of teaching foreign languages in future.

#### *Список использованной литературы*

1. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Москва : ООО "Баласс", 2015. 272 с. ISBN 978-5-906567-43-7. EDN UYSRRW.
2. Махмутов М. И Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение, 1977. 240 с.
3. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностранные языки в школе. 2022. №2. С. 4–12
4. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. Москва: «Еврошкола» 2001. 117с
5. Pinterest [Электронный ресурс].-URL: <https://pin.it/4DbZYYP>
6. Webmg.ru [Электронный ресурс].-URL: [https://webmg.ru/wpcontent/uploads/2022/09/funny\\_animals\\_20130926\\_03239\\_022.jpg](https://webmg.ru/wpcontent/uploads/2022/09/funny_animals_20130926_03239_022.jpg)

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье представлен опыт создания и использования в образовательном процессе цифровых технологий и интерактивных упражнений при обучении иностранному языку в вузе. Актуальность их использования на всех этапах высшего образования обусловлена растущими требованиями к выпускнику вуза. Цель статьи - продемонстрировать, что цифровые медиа открывают большие возможности для преподавания. Примеры, приведенные на семинаре "Fähigkeit zu sprechen", демонстрируют перспективу использования цифровых медиа в качестве средства коммуникации. Примеры включают предложения о том, как мотивировать учащихся говорить, как продвигать темы и контент в качестве аутентичного материала с помощью средств массовой информации, а также как практические и коммуникативно-ориентированные занятия по развитию навыков "говорения" могут проводиться компетентно и в соответствии с поставленными задачами с помощью цифровых средств массовой информации. Разнообразие и использование цифровых медиа в качестве задач, инструментов и домашних заданий являются отличным подспорьем в этом контексте. Речь идет не об использовании цифровых медиа без смысла и цели. В этом случае преподаватель выполняет важную функцию, заранее формулируя цели / подцели этих семинаров с учетом компетенций и задач, предоставляя студентам пространство для занятий, ориентированных на действия и общение, и возможности для самостоятельной инициативы, обучая студентов интерактивности с помощью социальных форм и используя интересные темы и приложения для стимулирования мотивации учащихся становится сильнее. Авторы приходят к выводу, что активное применение информационно-коммуникационных технологий позволяет развить познавательную активность обучающихся и сформировать информационно-коммуникативную компетенцию будущих специалистов.

**Ключевые слова:** цифровые ресурсы, развитие умений иноязычного говорения, иностранный язык, немецкий язык.

## DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING LISTENING AND SPEAKING IN GERMAN LESSONS

**Abstract.** The article presents the experience of creating and using digital technologies and interactive exercises in the educational process when teaching a foreign language at a university. The relevance of their use at all stages of higher education is due to the growing requirements for a university graduate. The purpose of the article is to demonstrate that digital media offer great opportunities for teaching. The examples given at the seminar "Fähigkeit zu sprechen" demonstrate the perspective of using digital media as a means of communication. Examples include suggestions on how to motivate learners to speak, how to promote topics and content as authentic material through the media, and how hands-on and communication-oriented "speaking" classes can be delivered competently and appropriately. through digital media. The diversity and use of digital media as tasks, tools and homework is a great help in this context. This is not about using digital media without meaning or purpose. In this case, the teacher performs an important function, formulating in advance the goals / sub-goals of these seminars, taking into account

competencies and tasks, providing students with space for action-oriented classes and communication, and opportunities for self-initiative, teaching students interactivity through social forms and using interesting topics. and applications to stimulate student motivation becomes stronger. The authors come to the conclusion that the active use of information and communication technologies makes it possible to develop the cognitive activity of students and form the information and communication competence of future specialists.

**Keywords:** *digital resources, developing foreign language speaking skills, foreign language, German.*

Современное образование немыслимо без поиска новых материалов и методов преподавания и обучения. Это связано отчасти и с социальными изменениями, вызванными повсеместным проникновением цифровых технологий во все сферы жизни, в том числе и в образование. В последние десятилетия технологии сыграли важную роль в дополнение к учебникам. Исследования показали, что многие люди, изучающие языки, предпочитают проводить больше времени за персональными компьютерами, смотреть телевизор или слушать компакт-диски, а не работать с учебником. Постоянно подчеркивается необходимость вооружать преподавателей базовыми знаниями в области информационных и коммуникационных технологий [1], навыками электронной грамотности [2], преимуществами использования вики и блогов для взаимного редактирования [3], а также рефлексивного и совместного письма при обучении иностранному языку [4].

В наши дни, регулируемые операции в крупных компаниях часто осуществляются только с помощью цифровых медиа. Все больше и больше рабочих мест получают доступ к цифровым медиа и используются там, например, для мониторинга, анализа и управления сложными системами. Во многих профессиях все чаще наблюдается разделение труда между людьми и компьютерами. Это не только делает цифровые медиа более полезными для выполнения простых повседневных задач, но и помогает людям выполнять когнитивно сложные процессы принятия решений и планирования. Студенты учатся использовать цифровые технологии продуктивно, и ориентировано - в мире труда будущего это необходимые условия для профессионального успеха.

Отмечается, что внимание и мотивация учащихся повышаются, когда цифровые медиа включаются в занятия. Цифровые медиа предоставляют возможность, в отличие от традиционных МЕДИА, таких как учебники или классная доска, которые используются для представления учебного контента почти исключительно в виде текста и изображений, представлять контент в мультимедийной и интерактивной форме, а также в сочетании друг с другом. Мультимедийные предложения включают различные формы представления в средствах массовой информации, такие как текст, графика, изображения, звуковые документы, видеофильмы, программы, анимация, или моделирование. Цифровые приложения обеспечивают сотрудничество в обучении, например, для связи с другими людьми, общения (например, электронная почта, чат, группа новостей, блог, вики, видеоконференция) с помощью определенных интернет-сервисов или совместной работы над

определенными задачами. Еще одним преимуществом цифровых учебных материалов является их своевременность. Благодаря возможным исследованиям в Интернете обучающиеся всегда в курсе последних событий, а также благодаря исследованиям можно получить доступ к практически неограниченному объему дополнительной информации, что делает занятия более увлекательными и разносторонними. Цифровые учебные пособия легче и быстрее обновлять, чем традиционные учебники, и они содержат большое разнообразие информации.

В рамках Общеевропейских компетенций владения иностранным языком большое значение придается навыку разговорной речи, при этом «говорение» рассматривается в двух категориях в зависимости от уровней (A1-C2): «участие в разговорах» и «производстве речи» [5, с. 36]. Ожидается, что при «участии в разговоре» обучающиеся будут реагировать на то, что они слышали, и, следовательно, размышлять об этом в устной форме. Другими словами, аудирование и говорение равны и интегративны в этом контексте. «Связная речь» означает, что обучающиеся могут монологически вести речь или беседу о своей точке зрения, какой-либо теме или фактах. «Если способность к общению является основной дидактической целью, то общение должно быть путем, ведущим к этой цели» [6, с. 114]. Цифровые медиа очень помогают именно в решении этой задачи, позволяя учащимся активно и эффективно использовать иностранный язык, как в аудитории, так и за ее пределами, как индивидуально, так и совместно. Независимо от страны и возраста наша среда обитания все больше и больше формируется новыми технологиями, Интернетом и цифровыми медиа [7]. Это ежедневное использование побуждает преподавателей узнавать о последних тенденциях в цифровом мире и быть его частью.

Цель состоит не в том, чтобы разработать чисто технологические уроки или полностью перестроить обучение с использованием цифровых медиа с точки зрения методологии и дидактики. Скорее, очень важно иметь возможность практиковать и проводить современное обучение иностранному языку, другими словами, для преподавателей это означает использование потенциала цифровых медиа и возможность поддерживать коммуникативную и языковую деятельность с помощью цифровых медиа, в которых учащиеся могут чувствовать мотивацию и реально расширять свои языковые навыки в иностранном языке, как на занятиях, так и дома.

Так, в Саратовской государственной юридической академии работа по иностранному языку активно ведется с использованием информационно-коммуникационных технологий. Преподаватели используют электронные учебные издания, социальные сети, вэб-платформы и многое другое для повышения мотивации у студентов при обучении иностранному языку. Далее будут показаны некоторые примеры из практики, которые были реализованы на семинарах по навыкам говорения, разработанных в ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия».

**Пример 1.** Цель этого занятия состоит в том, чтобы учащиеся записали пять различных повседневных шумов с помощью своих смартфонов в

качестве домашнего задания, прослушали их на занятии и предложили угадать. Эта деятельность проводилась в рамках партнерской работы. Задача была сформулирована следующим образом: с помощью смартфона запишите пять различных шумов, звуков или тонов из вашего окружения, повседневной жизни или интересующих вас областей. Сначала послушайте эти звуки сами. В аудитории ваши сокурсники должны сначала прослушать эти звуки на своих смартфонах, а затем угадать их. Пожалуйста, попробуйте задать разные вопросы для каждого звука, например, Где я? Откуда может исходить этот шум? Вы знаете этот звук? Вам нравится этот тон? Что это? Тот, кто объясняет или спрашивает, пытается выразить собственное мнение, тот, кто угадывает или отвечает, пытается понять другого и сформулировать свое утверждение. Таким образом, навыки аудирования и говорения отрабатываются интегративно и целенаправленно. Данная деятельность показала, что готовность студентов к выступлению высока и мотивирована. Студенты не задумываются о том, что делают грамматические ошибки при разговоре и стараются говорить без запинок.

**Пример 2.** Использование Google Maps для маршрутов.

В этом упражнении предполагается, что обучающиеся описывают свой путь до академии с помощью самостоятельно созданного визуального описания маршрута. С Google Maps обучающиеся должны сначала определить свой маршрут. Поскольку почти все наши студенты иногородние, они, как правило, не очень хорошо знают город и его достопримечательности. Первая задача состоит в том, чтобы они могли определить маршрут от места жительства до своего учебного заведения и описать не менее 4 достопримечательностей или других интересных вещей. Сначала им предстоит определиться с видом транспорта, автобусом, автомобилем или пешком. Вторая задача заключается в том, что после определения маршрута и транспортных средств студент создает план и отправляет этот план через любой мессенджер однокурсникам перед занятием, описывая его на иностранном языке. Те, кто получает план и описание, должны прослушать его и задать вопрос о том, как проехать или найти достопримечательность. С этой идеей обучения были рассмотрены несколько навыков и способностей, таких как аудирование, говорение, письмо, а также чтение, путем комплексного обучения этим навыкам. Студенты пытаются найти соответствующую лексику, чтобы сформулировать свои мысли. Другие учащиеся, слушающие описание и изучающие план, также не остаются пассивными в этом упражнении.

**Пример 3:** Обучение идиомам с помощью цифровых средств массовой информации. Выражение мыслей и отношений, формулирование точки зрения, выражение одобрения, неприятия или сомнения с помощью идиом являются важными предпосылками для использования как устной, так и письменной речи на уровне B1. Эффективное использование идиом, связанное построение предложений и их правильное произношение являются важными проблемами в устном общении. Предоставление учащимся списка идиом, простое их прочтение и повторение, безусловно, не принесет многого или не



будет способствовать устойчивому обучению. Вместо этого студенты сначала смотрели и слушали выступления на YouTube. Три последовательных видеоролика на YouTube (см. [https://www.youtube.com/watch?v=ubkkWiO\\_1nQ&t=55s](https://www.youtube.com/watch?v=ubkkWiO_1nQ&t=55s)), общей продолжительностью 10 минут. Этот онлайн-видеопортал иллюстрирует идиомы множеством жестов/мимики и разнообразными примерами. Цель этого тренинга по повторению и произношению состояла в том, чтобы автоматизировать использование идиом и отработать беглое произношение. 2-й этап этой деятельности состоял из того, что учащиеся высказывали свое мнение о текущем событии или интересующей области в качестве домашнего задания, используя идиомы. Задача состояла в том, чтобы студенты могли сами посмотреть видео, послушать произношение и проверить используемый словарный запас и идиомы. Все видео были отправлены преподавателю по электронной почте, и в результате была дана обратная связь. Видео также были отправлены в группу студентов WhatsApp, чтобы они могли видеть и слушать друг друга. Это упражнение использовалось для тренировки произношения, словарного запаса и структуры, с помощью которых «говорение» тренируется и развивается в ориентированной на учащегося манере. Основываясь на упомянутых этапах учебного процесса и помощи упомянутых средств массовой информации, учащиеся узнают различные идиомы в контексте, закрепляют эти идиомы и, наконец, сами их используют.

Кроме того, в работе мы используем онлайн-сервис LearningApps.org. <https://learningapps.org/> Данный ресурс является приложением Web 2.0, разработанным коллективом швейцарских и немецких авторов Педагогического института города Берн, Университета города Майнц и Университета прикладных наук Циттау/Гёрлиц. LearningApps.org создан для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей-упражнений. Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.). Также можно создавать подобные упражнения с помощью готовых шаблонов.

Цифровые медиа обладают большим потенциалом для улучшения преподавания и повышения его привлекательности. Они помогают учителю структурировать учебный процесс. Их можно использовать на пленарных занятиях, чтобы представить содержание урока живым и актуальным. Но они могут сделать даже больше: они предоставляют учащимся возможность самостоятельно ставить цели в обучении, самостоятельно создавать контент, а также самостоятельно контролировать успех обучения. Поэтому неудивительно, что в академических кругах существует множество предложений, позволяющих воплотить это в жизнь. Преподавание и обучение с использованием цифровых медиа мотивирует расширять опыт работы с цифровыми медиа и эффективно интегрировать их в повседневное обучение, принимать участие в семинарах по повышению квалификации. Для

эффективного и целенаправленного внедрения цифровых медиа на уроках немецкого языка преподавателям чрезвычайно важно обучать приложениям студентов и в то же время иметь возможность учиться у студентов.

#### *Список использованной литературы*

1. *Ebner M & Schon, S.* (2013): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). Online <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10> (Zugriff 03.02.2023).
2. *Fuchs C.* (2009). Digital natives and their self-rated electronic literacy skills: Empirical findings from a survey study in German secondary schools. In R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the next generation* (pp. 31–52). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
3. *Kessler G.* (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, 13(1), 79–95.
4. *Mak B., & Coniam D.* (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437–455.
5. *Kai Hilpisch (Author)*, 2011, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*, Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/193938>
6. *Huneke H.-W., Steinig W.* (2010): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 5. Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag. 270 p.
7. *Brash B., Pfeil, A.* (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren Lernen 9* München: Ernst Klett Sprachen. 144p.
8. LearningApps.org - URL: <https://learningapps.org/createApp.php> [03.02.2023]

**Г. А. Клименко**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме роли и места контроля в общей системе коммуникативно-обучающей деятельности учителя иностранного языка, а также выявление функциональной структуры контролирующей деятельности. Контролирующая деятельность должна осуществляться посредством решения учителем методических задач обучения иностранному языку. Контроль в учебном процессе представлен операционным и функциональным уровнями. В статье обосновывается тезис о том, что предметное содержание операционного контроля представлено отдельными учебными действиями учащихся, которые могут носить как вербальный, так и невербальный характер. Предметом функционального контроля можно считать речевую деятельность учащихся, являющуюся результатом решения определенных речемыслительных задач.

**Ключевые слова:** функциональный контроль, коммуникативно-обучающая деятельность, методическая задача, стратегии решения, внутренняя мотивация.

## **THE FUNCTIONAL STRUCTURE OF THE CONTROLLING ACTIVITIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

**Abstract.** The article highlights the role and place of control in the general system of communicative-educational activities of a foreign language teacher, as well as the identification of the functional structure of the controlling activity. The controlling activity should be carried out through the teacher's solution of methodological tasks of teaching a foreign language. Control in the educational process is represented by operational and functional levels. The article substantiates the thesis that the subject content of operational control is represented by individual educational actions of students, which can be both verbal and non-verbal in nature. The subject of functional control can be represented by the speech activity of students, which is the result of solving certain verbal and cognitive tasks.

**Keywords:** functional control, communicative-educational activity, methodical task, solution strategies, internal motivation.

Проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей имеет особую значимость. Высокий уровень владения педагогической специальностью обеспечивается знаниями психолого-педагогического цикла, специальными знаниями по предмету. Педагогическая специальность «Иностранный язык» предполагает формирование и развитие умений коммуникативно-обучающей функции как одного из ведущих компонентов профессионально-значимых умений, основная номенклатура которых приводится в Профессиограмме учителя иностранного языка [1; 2].

Однако, проведенные во время педагогической практики целенаправленные наблюдения и констатирующие срезы показывают, что

студенты-практиканты не владеют коммуникативно-обучающими умениями в той мере, в какой это необходимо для эффективного обеспечения познавательной активности учащихся. Это касается, в частности, контролирующих умений, составляющих основу контрольно-корректирующего компонента обучающей деятельности учителя иностранного языка.

Это обуславливает необходимость специальной работы по формированию данной группы умений в процессе обучения будущих учителей иностранного языка. Исходя из вышеизложенного, предметом рассмотрения данной статьи является следующий круг проблем: уточнение специфики предметного содержания контроля, его роли и места в общей системе коммуникативно-обучающей деятельности учителя иностранного языка, а также выявление функциональной структуры контролирующей деятельности.

Известно, что контролирующая деятельность («контрольно-корректирующая» в терминах С. Ф. Шатилова, «контрольно-корректировочная» в терминах К. И. Саломатова) является неотъемлемым компонентом коммуникативно-обучающей деятельности и соотносится с ней по принципу изоморфизма, как в плане содержания, так и в плане структурной организации. В связи с этим, анализ ее специфики должен осуществляться с точки зрения решения учителем методических задач обучения иностранному языку.

В специальной литературе методическая задача рассматривается в качестве единицы коммуникативно-обучающей деятельности. Методическая задача определяется также как проблемная ситуация, в условиях которой учителю предстоит осуществить педагогическое воздействие на учащихся с целью перевода их из исходного состояния обученности и обучаемости по данному предмету в желаемое, обеспечивающее достижение намеченных требований задачи на данном отрезке учебно-воспитательного процесса [3].

В структуре методических задач обучения выделяют несколько этапов:

- формулирование и постановка задачи, выбор методической стратегии решения;
- конструктивно-планирующий этап, предусматривающий выбор учителем оптимального решения задачи и конструирование плана, его практической реализации на уроке;
- организация учебной работы и определенной системы коммуникативных отношений между учителем и учащимися в соответствии с избранной методической тактикой;
- анализ и оценка полученного результата, то есть сопоставление его с запланированной целью и задачами урока.

В свою очередь каждый из этапов может рассматриваться в качестве элементарной функциональной задачи, решение которой обеспечивается гностической, проектировочной, конструктивной и организаторской деятельностью соответственно. Первые три этапа, как следует из

представленной структуры, протекают вне непосредственного реального общения с учащимися. Вместе с тем, совершенно очевидно, что правильность потенциальной оценки условий конкретной педагогической ситуации, лежащей в основе задачи, и адекватность избранной методической тактики может быть установлена только в процессе активного взаимодействия с учащимися на уроке. Это объясняется педагогической деятельностью учителя иностранного языка, которая представляет собой процесс взаимодействия учащегося как субъекта эмоционально-познавательной активности с объектом усвоения иноязычно-речевой деятельностью. Именно тот факт, что учащийся является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом учебной деятельности, не позволяет учителю однозначно определить «внутренние условия» решения задачи на этапах ее формулирования и проектирования. При этом под внутренними условиями в научно-исследовательской литературе понимается уровень подготовленности учащихся к усвоению данного учебного материала, их эмоционально-познавательная активность, наличие необходимых знаний, навыков и умений [3]. Сюда же может быть отнесено психологическое состояние учащихся в конкретной педагогической ситуации.

Вероятностный характер решений, принимаемых учителем на этапах проектирования и конструирования решения задачи, во многом определяет то, что методическая задача относится к разряду творческих, то есть имеет более одного способа решения. Оптимальность избранного способа может быть установлена только в процессе совместной деятельности учителя и учащихся по овладению учебным материалом.

Четвертый этап - организация учебной работы и определенной системы коммуникативных отношений между учителем и учащимися, этап реализации намеченной программы деятельности, складывается из ряда взаимосвязанных коммуникативно-обучающих и собственно методических действий учителя, подчиненных общей цели обучения.

Реализовать цели педагогической деятельности возможно лишь посредством организации учебно-познавательной активности учащихся, что неизбежно приводит к выводу о том, что каждому обучающему воздействию со стороны учителя должно соответствовать определенное, заранее планируемое учебное действие учащихся, которое выступает как определенное результат коммуникативно-обучающей деятельности учителя и управляемой деятельности учащихся. Именно этот определенное результат является показателем достижения цели обучающего воздействия и позволяет осуществить переход к следующему этапу работы.

Предметным содержанием контроля на данном уровне, то есть непосредственно по ходу обучения, являются отдельные операции и действия учащихся с языковым материалом в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью. Следовательно, он может быть определен как операционный контроль. Операционный контроль выступает не только как средство управления системой «Процесс обучения

иностранному языку», но и как залог ее существования и эффективного функционирования.

В психологическом плане он обеспечивается наличием установки на восприятие результатов коммуникативно-обучающих воздействий и соответствующей направленностью внимания учителя, а также высокоавтоматизированными операциями сличения достигнутого результата с образом цели. Это дает основания утверждать, что операционный контроль имеет навыковую природу. Целесообразно соотнести данный уровень контроля с такими этапами учебной работы над материалом, как введение и семантизация новых языковых явлений, а также организация учебной деятельности учащихся в освоении нового языкового материала в учебно-речевых ситуациях.

В соответствии со следующим этапом учебной деятельности организация употребления языковых единиц в речи (с различной степенью самостоятельности) в ситуациях, приближающихся к реальному речевому общению, то есть формированию внутренней мотивации к речи на иностранном языке, возникает необходимость определения эффективности не только отдельных коммуникативно-обучающих воздействий, но и методической тактики решения задачи в целом. Иными словами, на определенном этапе овладения иноязычными речевыми навыками и умениями возникает необходимость установить уровень обученности каждого учащегося группы.

В связи с тем, что данный уровень контроля связан с функционированием языка в речи, представляется возможным определить его как функциональный контроль.

Комплексный характер целей методической задачи, обусловленный сложностью и многоплановостью предмета учебной деятельности, свидетельствует о необходимости специальной организации функционального контроля, который рассматривается в данном случае как отдельная деятельность в рамках коммуникативно-обучающей деятельности учителя иностранного языка.

Предметное содержание этих двух деятельностей будет находиться в отношениях иерархической зависимости: в качестве объектов функционального контроля выступают иноязычно-речевые навыки и умения, формирование которых является целью коммуникативно-обучающей деятельности. Что касается структурной организации данного уровня контроля, она подчинена методическим принципам коммуникативности и ситуативной обусловленности, лежащим в основе обучения иностранному языку.

Единицей контрольно-корректирующей деятельности учителя иностранного языка признается оценочно-корректировочная задача, выделяемая в особый класс вспомогательных задач. Оценочно-корректировочная задача является связующим звеном между предыдущей и последующей задачами обучения. Цель ее состоит в изучении уровня языковой подготовленности и характера межличностных отношений и

интересов учащихся. Знание этих данных позволяет учителю создавать эффективные для учащихся ситуации общения и адаптировать свою речь в соответствии с их речевыми возможностями.

Можно предположить, что в основе вспомогательных методических задач по осуществлению контроля уровня обученности учащихся будут лежать гностическая, проектировочная, конструктивная и организационная деятельность; при этом специфика их проявления будет непосредственно определяться характером задач данного класса. Их специфика состоит в характере проблемной ситуации, предусматривающей не перевод учащихся из одного состояния обученности в другое, как это имеет место непосредственно в обучении, а установление уровня обученности на данном отрезке учебного процесса.

Иными словами, для учителя проблемность ситуации при осуществлении функционального контроля будет состоять в нахождении оптимальных способов выявления уровня сформированности речевых навыков и умений, в определении путей вовлечения как можно большего числа учащихся в процесс контроля, а также в поддержании эмоционально-познавательной активности, что позволит использовать контроль в качестве средства подкрепления.

В этой связи, гностическая деятельность учителя на этапе понимания и формирования задачи должна в первую очередь обеспечить выявление условий ее решения, а именно: а) предполагаемое, потенциально возможное состояние знаний, навыков и умений учащихся, позволяющее им решать речемыслительные задачи определенной степени сложности, соответствующие требованиям программы по иностранным языкам для данной ступени, класса, этапа обучения; б) специфику предмета учебной деятельности учащихся на определенном отрезке учебного процесса, конкретизированную в объектах функционального контроля; в) уровень эмоционально-познавательной активности учащихся, включая наличие положительной мотивации к изучению иностранного языка; г) возрастные особенности учащихся данной ступени обучения.

Выбор методической стратегии решения как второй этап задачи обеспечивается гностическими и проектировочными умениями. В соответствии со спецификой задачи в целом и данного этапа, в частности, деятельность учителя направлена на выбор объектов контроля из числа объектов усвоения, определение форм и приемов контроля, адекватных специфике его объектов. Следует отметить при этом, что среди исследователей нет единства мнений по вопросу объектов контроля при обучении иноязычно-речевой деятельности. Представляется возможным включить в их число те объекты усвоения, которые, во-первых, имеют наибольшее значение для достижения конечных целей обучения, во-вторых, могут быть определенным образом актуализированы в речевой продукции учащихся, что позволит судить об уровне их сформированности.

В процессе решения задач различных типов проектировочная деятельность учителя тесно смыкается с конструктивной. Можно

предположить, что конструирование при решении вспомогательных контролирующих задач включает: создание учебно-речевых ситуаций (стимулирующих речемыслительную активность учащихся и позволяющих с максимальной достоверностью выявить ведущие характеристики объектов функционального контроля); планирование режимов работы учащихся в ходе контроля; планирование места контрольных мероприятий в дидактической структуре урока; планирование системы коммуникативных действий учителя по стимулированию учащихся к выполнению контрольных заданий, коррекции ошибок и т.д.

Проведенный анализ предметного содержания и структуры контролирующей преподавательской деятельности позволяет сделать выводы о важности коммуникативно-обучающей функции учителя иностранного языка.

Контроль в учебном процессе по иностранным языкам осуществляется на двух уровнях, которые можно условно определить как операционный и функциональный контроль. Операционный и функциональный контроль различаются по предметному содержанию, роли и месту в общей системе коммуникативно-обучающей деятельности, а также по реализующим их механизмам.

В качестве предметного содержания операционного контроля выступают отдельные учебные действия учащихся, которые могут носить как вербальный, так и невербальный характер в зависимости от вида обучающего воздействия к употреблению в речи и т.д. Предметом функционального контроля можно считать речевую деятельность учащихся, являющуюся результатом решения определенных речемыслительных задач.

Являясь компонентом обучения, операционный контроль выступает как условие существования и эффективного функционирования учебного процесса по иностранным языкам. В связи с тем, что операционный контроль основывается на автоматизированных операциях сличения результата воздействия с образом цели, правомерно сделать вывод о его навыковой природе.

Функциональный контроль как отдельная деятельность в рамках коммуникативно-обучающей деятельности, основывается на умениях гностической, проектировочной, конструктивной и организационной функций, обладающими в этом случае своими специфическими особенностями, обусловленными целями и предметным содержанием контроля в учебном процессе по иностранным языкам.

#### *Список использованной литературы*

1. Шатилов С. Ф., Саломатов К. И., Рабуновский Е. С. Профессиограмма учителя иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_](https://rusneb.ru/catalog/000199_) (дата обращения: 12.02.2023).
2. Nikitina G. A. Complex competency-based model of the intending foreign language teacher // Perspectives of Science and Education. 2021. No. 5(53). P. 223-237. DOI 10.32744/pse.2021.5.15. EDN ТТІКJU.



3. *Саломатов К. И., Шатилов С. Ф.* Практикум по методике преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]. URL: <https://c.eruditor.one/file/2649972/?ysclid> (дата обращения: 12.02.2023).

**О. И. Корабельникова**

*Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел  
Российской Федерации*

## **СПОСОБЫ УМЕНЬШЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ПЕРЕНОСА В ХОДЕ КУРСА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Аннотация.** При изучении иностранных языков в вузах обучение письму является традиционным элементом. Русскоговорящие студенты представляют большинство обучающихся, и негативное влияние родного русского языка на изучаемый иностранный язык на письме – это типичное явление в их письменной речи. Цель данной статьи – рассмотреть практические способы уменьшения влияния родного языка на письменную речь на английском языке у русскоговорящих студентов. Актуальность статьи заключается в высокой частоте подобных ошибок у русских студентов. Методами исследования при подготовке материала данной статьи были наблюдение и анализ, а также опросы обучающихся.

**Ключевые слова:** языковой перенос, курс письма, практические рекомендации.

## **WAYS TO REDUCE L1 INFLUENCE ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION DURING THE COURSE OF ENGLISH WRITING AMONG RUSSIAN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** Course of writing is a typical element of foreign language learning. Russian students represent the majority of language learners in higher education and L1 influence on second language acquisition is a common occurrence in their written papers. The article is aimed at giving practical advice on ways to reduce L1 influence among Russian students. The article is of high value due to a great number of mistakes caused by L1 influence. The methods of research are represented by observation, analysis and interviews of students.

**Keywords:** L1 influence, course of writing, recommendations.

Вопрос влияния родного языка на изучаемый иностранный язык волнует ученых уже давно, первые исследования на данную тему встречаются уже во второй половине XIX века. Теме влияния родного языка на изучаемый иностранный язык посвящены работы Бодуэна де Куртене, Е. Д. Поливанова, Л. В. Щербы, В. А. Виноградова А. Л. Пумпянского, У. Вайнрайха и других. Сегодня в научной литературе встречается несколько терминов для данного явления, такие как «языковая интерференция», «лингвистическая интерференция», «языковой перенос», «отрицательный языковой перенос». В литературе на английском языке процесс влияния родного языка на изучаемый иностранный язык принято обозначать как ‘L1 influence’ [1,2] (здесь и далее перевод автора: *влияние языка 1*). В данной статье будет использован термин «языковой перенос».

Большинство исследований фокусируются на причинах языкового переноса и типичных областях, где происходит перенос, автор же данной статьи ставит своей задачей остановиться на практических рекомендациях преподавателям-практикам, целью которых будет уменьшение влияния родного языка у русскоговорящих студентов в курсе обучения письму на английском языке.

Из опыта можно заметить, что при преподавании курса «Письмо» на иностранном языке, студенты обычно знакомятся со стандартным рядом тем, например, с особенностями разных форматов письма (например, e-mail, summary, argumentative essay и др.), способами достижения связности текста, традиционными клише/опорными словосочетаниями, принятыми в корреспонденции на иностранном языке и письменной речи и др. Однако, при разборе ошибок после написания той или иной работы часто выясняется, что большая доля индивидуальных ошибок студентов вызвана языковым переносом. Из-за лимита времени индивидуальная работа по разбору ошибок с каждым обучающимся нередко не представляется возможной. Поэтому можно предложить преподавателям курса письма **действовать превентивно** и в начале курса посвятить определенную долю часов программы знакомству студентов с наиболее типичными ошибками, возникающими у студентов при письме под влиянием их родного языка. Стоит здесь также отдельно отметить преимущество преподавателей английского языка, для которых русский язык является родным, перед носителями английского языка – ведь именно они в состоянии в полной мере сравнить парадигмы двух языков и в большинстве случаев они имеют опыт обучения в той же школьной среде, что и студенты.

Остановимся подробнее на тех областях, которые традиционно «страдают» на письме на английском языке у русскоговорящих студентов под влиянием родного языка.

Студенты очень часто отмечают, что они никогда не задумывались, что в английском языке действуют правила пунктуации, в большинстве своем совершенно не похожие на правила пунктуации в русской традиции. Например, многие студенты в английских текстах на письме «на автомате» ставят запятую перед местоимением **that** в придаточных предложениях, что «не работает» в английском языке. Во всех международных экзаменах на знание английского языка эта ошибка будет засчитываться как пунктуационная, и студенты потеряют баллы.

Отдельную сложность для русских студентов с точки зрения пунктуации представляют придаточные определительные предложения (в английском - *defining/non-defining relative clauses*), ведь в русском языке запятые перед союзами *который, кто, где* и др. – ставятся всегда, в отличие от английского. Данная тема часто освещается в англоязычных сборниках по грамматике, и сложностей с поиском материала для ее отработки не должно возникнуть, однако, у студентов эта тема традиционно вызывает большие трудности и нужно быть готовым, что освоение ее и «уход» от влияния

русского языка при использовании придаточных предложений и знаков препинания в них требуют достаточно продолжительного времени.

У многих русских студентов вызывает удивление тот факт, что в письменных работах в английском языке нет традиции переноса слов с одной строки на другую. Обучающихся нужно в начале курса информировать о том, что если в печатных, особенно низкобюджетных изданиях, типа бульварных романов на английском языке, можно время от времени встретить перенос слов в конце строки (это продиктовано исключительно экономией бумаги издателями), то в письменных работах, таких как, например, эссе, особенно написанных от руки, переносить часть слова в конце строки на следующую строку не принято.

Можно сразу в начале курса письма снять этот момент влияния русского языка на английскую письменную речь, познакомив студентов с английским понятием «*white space*» (пер. - *белое пространство*). Студентам можно продемонстрировать несколько письменных работ, написанных в англоговорящей среде от руки и обратить их внимание на то, что разделение текста на параграфы в английской традиции отличается от русской. В английской традиции не обязательно начинать новую мысль с «красной строки», письменный текст в большинстве случаев центрируется по левому краю, а правый край текста остается неровным с достаточно большим объемом *white space*, что является дополнительным средством создания того, что в английской традиции называется «*reader-friendliness*» (пер. *внимательного отношения/дружелюбности к читателю текста*) в письменных работах.

Следует в начале курса письма обратить внимание студентов на разницу написания кавычек в русском и английском языке – многие студенты пишут русские кавычки в английских текстах также «на автомате», в то время как английские кавычки пишутся сверху над текстом и никогда снизу. Также по-другому в английском языке действуют знаки препинания при передаче прямой речи, что является неожиданностью для русских обучающихся.

Если в курсе письма предусмотрено достаточное количество часов, то можно также познакомить студентов с понятием *Oxford comma* (пер. *Оксфордская запятая*) – это наличие или отсутствие запятой перед союзом *AND* в английском языке. Понятие Оксфордской запятой - это частный пример, и без знания данной темы из области английской пунктуации можно обойтись, но она дает студентам понимание о большой «вольности»/неоднозначности в постановке запятых со словами – связками (*link words*). Например, слова – связки, типа *however, furthermore, therefore* и др. в середине предложения, могут обособляться запятой с двух сторон или только с одной стороны, как впереди, так и после него. Обычно данная информация является для большинства студентов курса письма на английском языке совершенной новой и повышает то, что в английском языке называется ‘*language awareness*’ (пер. *осведомленность о языке*). Автор данной статьи не будет здесь подробно останавливаться на самом правиле постановки

Оксфордской запятой, но хотелось бы здесь поделиться примером из жизни американских грабителей времен Великой депрессии – Бонни и Клайда. В зависимости от того, воспринимает ли пишущий этих героев как единое целое или по отдельности, в английской традиции два этих имени можно написать с запятой или без запятой перед AND (Bonnie\_\_and Clyde или Bonnie, and Clyde).

Очевидно, что для студентов, пишущих на английском языке, который не является им родным, правописание в целом представляет значительную сложность наряду с другими сложностями. Однако в данной статье мы бы хотели остановиться именно на тех случаях, когда ошибки правописания в английских текстах вызваны языковым переносом. Например, по аналогии с русским языком студенты часто пишут английское слово «стандарт», как *standart*, в то время как в английском языке оно оканчивается на букву *-d* – *standard*. К сожалению, также нередко встречаются случаи, когда студенты пишут на английском языке названия дней недели и месяцев с маленькой буквы, как это принято в русской традиции.

Приведенные выше примеры превентивных мер по работе над снижением языкового переноса в письменной речи студентов ставит задачей «поколебать убежденность студентов в однозначности слов и грамматических форм» (А.Л.Пумпянский) [3, с. 36] родного русского и изучаемого английского языков. Задача преподавателя в аудитории в курсе письма - донести до студентов мысль, что влияние русского языка на их письменные продукты на английском не ограничивается только приведенными преподавателем примерами «ляпов» студентов прошлых лет, нужно зародить у них «здоровое сомнение», желание проверить и убедиться, что в английский текст не закрались русские традиции (Табл. 1).

**Таблица 1 - Сопоставление реальных значений английских слов с ошибочным представлением о них русских студентов**

	Ошибочное представление русскоговорящих студентов о значении слова	Реальное значение в английском языке
Cabinet	Кабинет, офис, комната начальника	Шкафчик (например, на стене в ванной)
angina	ангина (болезнь горла)	сердечная недостаточность
brutal	«Брутальный» в значении мужественный и привлекательный	Жестокий и агрессивный

В этой связи логично сразу проводить со студентами просветительскую работу относительно доступных надежных справочных источников, которыми они могут пользоваться при создании своих текстов. Несмотря на то, что студенты, приходя в вуз, часто имеют многолетний опыт изучения иностранного языка, нередко обсуждение со студентами ресурсов, а особенно онлайн ресурсов и словарей, которыми они пользуются, выявляет

слабое развитие у обучающихся навыка критического мышления. Студенты зачастую не проверяют справочную информацию при выборе той или иной лексической единицы в нескольких источниках, доверяя первому открывшемуся источнику в интернете, объясняя это отсутствием достаточного количества времени или доверием источнику. Опросы студентов показывают, что большинство из них ограничивается использованием переводчика в системе *Яндекс* и *Google translate*; такие источники, как *Reverso context* или *Multitran* уже знают и используют не все студенты, а использование студентами англо-английских словарей – это уже редкое явление. Вышеупомянутые онлайн ресурсы, конечно, являются подспорьем студентам в их работе над письменной речью, однако, необходимо предупредить студентов, что доступные онлайн словари в России не застрахованы от неверных переводов, возникших зачастую в связи с все тем же влиянием русского языка на английский.

Можно порекомендовать студентам пользоваться ресурсами, предоставляющими корпус текстов (например, *Ludwig.guru* (<https://ludwig.guru/>) и англо-английскими словарями (*Cambridge English Dictionary on-line* (<https://dictionary.cambridge.org/>), *MacMillan Dictionary on-line* (<https://www.macmillandictionary.com/>) и др. Эти ресурсы практически не подвержены языковому переносу, что бесспорно делает их крайне ценными для обучающихся.

На первых занятиях курса по письму полезно предоставлять студентам список стандартных «false friends» (пер. *ложных друзей переводчика*). Этот список достаточно внушителен и может постоянно пополняться, но из опыта можно заметить, что, чтобы «достучаться» до студентов и мотивировать их быть внимательнее к своим письменным продуктам и иметь представление о том, что родной язык может негативно повлиять на английский тест, достаточно несколько неожиданных для студентов примеров, таких, как например, слова *cabinet*, *angina*, *brutal* из приведенной выше таблицы, ведь реакция на подобные промахи на письме вызывают у студентов живой отклик.

Очень полезно на занятиях по письму регулярно давать студентам задания найти в предложениях примеры языкового переноса. Такая работа вызывает положительные эмоции у студентов, играющих здесь роль преподавателя, возможность посмеяться над ошибками повышает мотивацию быть внимательнее к своим письменным работам, проверять их на наличие «ляпов» под влиянием русского языка. Большое количество ошибок под влиянием русского языка в письменной речи студенты делают именно в области лексики, в частности при попытке писать образно, использовать эмоциональный и идиоматический язык.

Позволим себе привести здесь несколько примеров языкового переноса из работ студентов прошлых лет:

1) *'parents should be on the short leg with their children'*- пример кальки с русского языка выражения “родители должны быть на короткой

ноге со своими детьми», то есть «иметь дружеские отношения, разговаривать на одном языке»;

2) *'public transport in my home town is not very good, it's just for lovers'* – студентка пыталась перевести свою русскую фразу «общественный транспорт – на любителя»;

3) достаточно типичная ошибка у русских студентов в эссе при перечислении достоинств и недостатков чего-либо: *'on the one side, on the other side'* – калька с русского языка выражения «с одной стороны, с другой стороны» (вместо нужного английского выражения «*on the one hand, on the other hand*»).

В данной статье мы сознательно не приводим примеры языкового переноса в области грамматики, потому что здесь изучающие английский язык русские студенты делают стандартный набор ошибок, описанный в большом количестве работ. Однако, в продолжение ряда практических советов по уменьшению влияния русского языка на письменную речь студентов на английском языке, стоит упомянуть создание так называемых Individual Check Lists (пер. *индивидуальные списки для самопроверки*), которые способны помочь студенту справиться с языковым переносом в том числе и в области грамматики. В ходе курса обучения письму на английском языке у каждого студента образуется его индивидуальный список тех ошибок, которые студент повторяет вновь и вновь в своих работах, и которые, к сожалению, студент «не видит», пропускает в процессе финальной проверки письменных работ перед сдачей. Это может быть, например, игнорирование артиклей, склонность к стяженным формам в формальном стиле, проблемы с порядком слов в английском предложении и др.

Если количество часов курса по письму позволяет, можно также предложить практиковать со студентами так называемую «Игру наоборот», когда студенты, в качестве домашнего задания, сами создают тексты со «спрятанными» в них примерами языкового переноса и на занятии задача остальных обучающихся заключается в том, чтобы отыскать эти примеры. Регулярно проделывание подобных заданий в течение курса способствует уменьшению негативного влияния русского языка на английскую письменную речь как у тех студентов, кто создает эти задания для других, так и у тех студентов, кто их решает. Перед сдачей письменных работ на проверку преподавателю можно предложить студентам поработать в парах и выступить в качестве proofreader (пер. *корректор*), это задание, проводимое регулярно в течение курса, также имеет потенциал повысить внимательность студентов к негативному влиянию русского языка на английский на письме.

Работа по уменьшению влияния родного языка на изучаемый иностранный язык требует дальнейшего исследования, однако, мы верим, что систематическая просветительская работа среди студентов в данной области будет способствовать повышению качества письменных работ обучающихся в целом.

### *Список использованной литературы*

1. *Jarvis S., Pavlenko A.* Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. Routledge, 2010.
2. *Alonso R.* L1 influence on Second Language acquisition and Teaching. New Trends and Issues. Proceeding. Social Sciences . University of Vigo, p.5. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/321414233\\_L1\\_influence\\_on\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_and\\_Teaching/link/5a6e1731458515d407584c17/download](https://www.researchgate.net/publication/321414233_L1_influence_on_Second_Language_Acquisition_and_Teaching/link/5a6e1731458515d407584c17/download) (accessed 12.10.2022)
3. *Пумпянский А. Л.* Чтение и перевод научно-технической литературы: лексика, грамматика, фонетика. М.: 1964.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ

**Аннотация.** В настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам признано приоритетным направлением в высшем образовании для становления специалистов в области юриспруденции. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний. Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности системы профессионально ориентированного обучения иностранному языку магистрантов в юридическом вузе и пути повышения ее эффективности. Для решения поставленных задач использовались методы научного исследования: системный теоретический анализ научной литературы в области профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам; анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, обработка данных. Вопросы эффективности обучения магистрантов юридических вузов профессионально ориентированному иностранному языку являются сегодня особенно актуальными, однако недостаточно разработанными, при том, что иноязычной составляющей программы подготовки магистрантов придается большое значение. В нашем исследовании мы решаем проблему владения магистрантами иностранным языком на профессиональном уровне, что делает их конкурентоспособными на рынке труда. Одной из ключевых целей иноязычного образования магистрантов является как устная, так и письменная коммуникация. Преподаватель ставит цели не только научить навыкам говорения на иностранном языке, но и приобрести знания в выбранной профессии. В работе описаны эффективные виды упражнений и основные виды работы с профессионально-ориентированными текстами. Обучение иностранному языку рассматривается в рамках научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Для организации процесса иноязычного образования магистранта, необходимо, прежде всего, смоделировать различные ситуации общения в сфере профессиональной и научно-исследовательской деятельности. В качестве материалов по обучению были использованы аутентичные ресурсы: статьи из журналов, энциклопедии, сайты компаний, веб-страницы, блоги, электронные письма, веб-семинары, блоги, электронная почта, онлайн-форумы и т.п.

**Ключевые слова:** *иностраный юридический язык, магистратура, профессионально-ориентированное обучение.*

## PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE TO GRADUATE STUDENTS

**Abstract.** At present, professionally-oriented teaching of foreign languages is recognized as a priority in higher education for the formation of specialists in the field of jurisprudence. The essence of professionally-oriented foreign language teaching is its integration with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge. The purpose of this article is to consider the features of the system of professionally oriented teaching of a foreign language to graduate students at a law school and ways to improve its effectiveness. To solve the tasks, the methods of scientific research were used: systematic theoretical analysis of scientific literature in the field of professionally oriented teaching of foreign languages; analysis and generalization of

national and foreign experience on the problem of the research; pedagogical observation, data processing. The issues of the effectiveness of teaching graduate students of law schools a professionally oriented foreign language are especially relevant today, but insufficiently developed, despite the fact that the foreign language component of the Master's degree program is given great importance. In our study, we solve the problem of graduate students' proficiency in a foreign language at a professional level, which makes them competitive in the labor market. One of the key goals of foreign language education of graduate students is both oral and written communication. The teacher sets goals not only to teach foreign language speaking skills, but also to acquire knowledge in the chosen profession. The paper describes effective types of exercises and basic types of work with professionally-oriented texts. Teaching a foreign language is considered within the framework of research and professional activities. To organize the process of foreign language education of a Master's student, it is necessary, first of all, to simulate various communication situations in the field of professional and research activities. Authentic resources were used as training materials: articles from magazines, encyclopedias, company websites, web pages, blogs, emails, webinars, blogs, e-mail, online forums, etc.

**Keywords:** *foreign legal language, Master course, profession oriented training system.*

В настоящее время в Саратовской государственной юридической академии обучение иностранным языкам в системе магистратуры проходит на первом курсе очной и заочной форм обучения в течение одного семестра. Дисциплина «Межкультурная коммуникация в деловой сфере» в объеме 72 часов относится к обязательной части учебного плана и направлена на формирование способности и готовности к межкультурной профессиональной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения. В задачи освоения данной дисциплины входят совершенствование и развитие речевых и языковых навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), в том числе в узкоспециальной области на иностранном языке; развитие иноязычной коммуникативной компетенции в научной и профессиональных сферах общения; развитие необходимых универсальных и общепрофессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция; развитие умения работы с мировыми информационными ресурсами на иностранном языке с целью подготовки письменных (рефератов, аннотаций, тезисов, статей, мотивационного представления) и устных (докладов) текстов научного характера.

В результате освоения дисциплины магистрант должен знать: основную терминологию на иностранном языке своей широкой и узкой специальности; иноязычные речевые структуры, наиболее часто употребляемые в устной и письменной профессиональной речи; особенности научного функционального стиля; основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи.

Он должен уметь: понимать диалогическую и монологическую речь в сфере профессиональной коммуникации; переводить иноязычные тексты профессиональной направленности; формулировать связный устный и письменный текст; использовать лексические, морфологические средства

изучаемого языка, уместные для определенного регистра общения; анализировать специфику межкультурной коммуникации в общей и профессиональной сферах общения.

Магистрант должен владеть: иноязычной юридической терминологией; грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении; навыком обработки (отбора и критической оценки) большого объема иноязычной информации с целью написания научной статьи/доклада при использовании актуальных источников на иностранном языке для представления на конференциях.

От магистра требуется не только освоение определенных знаний, но и более творческий и самостоятельный подход к изучению иностранного языка.

Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели кафедры иностранных языков, прежде всего, касаются отличия в уровне владения иностранным языком студентов, поступающих в магистратуру; уменьшения количества часов, отводимых на освоение дисциплины; отсутствия мотивации и потребности у студентов-юристов в изучении иностранного языка; соответствия тем занятий профилю подготовки магистранта. Все эти факторы влияют на достижение высокого уровня овладения иностранным языком студентами.

Разница в уровне подготовки магистрантов требует разнообразия в выборе материалов для соответствия целевой аудитории. Разнообразие означает разные жанры текстов, разные источники информации и разные виды работ. Учебный материал должен соответствовать уровню владения иностранным языком, иметь профессиональную направленность, развивать мотивацию и творческие качества студентов [1, с. 206].

Магистранты продолжают изучать иностранный язык в сфере юриспруденции, но преподаватель должен ориентироваться на полезность материала с точки зрения будущего юриста и его специализации, в противном случае степень осознанности в обучении будет снижаться. В этом контексте в магистратуре язык профессии выходит на первый план по отношению к общему языку, вспомогательному для языка профессии. Целью занятий является не столько совершенствование уже полученных навыков и знаний языка, так как для этого недостаточно учебных часов в объёме одного занятия в неделю, а поддержание этих навыков и углубление профессиональной направленности через работу над текстами юридического характера [2, с. 83].

На занятиях по иностранному языку вызвать интерес у магистрантов могут задания, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Просмотр судебных заседаний, прослушивание речи прокуроров, адвокатов, судей, политиков, юристов, чтение актуальных законопроектов, юридических коллизий – всё это создает благоприятные условия для побуждения к говорению, высказыванию своих мыслей, дискуссии на иностранном языке. На семинарских занятиях магистрантам предлагаются следующие виды

учебной деятельности: чтение юридических текстов, содержащих лексику профессиональной направленности, научных статей правового характера, составление официально-деловых писем, аудирование, ролевые игры, дискуссии, круглые столы, составление докладов и рефератов, участие в научно-исследовательской деятельности. Всё это направлено на развитие самообразования, креативного мышления, умения общенаучного и профессионального общения на иностранном языке, на изучение культуры и юриспруденции страны изучаемого языка.

При ограниченном количестве аудиторных занятий объем преподаваемого материала и вариативность заданий, предлагаемых студентам для выполнения, существенно сокращается, однако возможность выбора вида деятельности и разнообразие предлагаемых заданий, позволяет сделать занятие динамичным [3, с. 158].

Основной упор делается на изучение и запоминание лексики юридической направленности. На занятиях по иностранному языку используется несколько форм говорения: чаще всего подготовленное сообщение, частично-подготовленное рассуждение на предложенную тему в рамках обучения, тематические диалоги с четко закрепленными ролями, дискуссии, кейс-методы, деловые/ролевые игры, круглые столы.

Учитывая современные требования к устной юридической речи, для реализации задачи овладения навыком иноязычного общения преподаватель продумывает различные ситуативные задания (прием клиентов солиситорами, допрос подозреваемого/свидетелей, ведение следственных действий, медиация в досудебном урегулировании конфликтов), разыгрывание судебных разбирательств, импровизации в тесной связи с юридической тематикой. Создание речевой ситуации, стимулирующей интерес у магистранта и желание выполнить его, приводит к развитию критического мышления и высказыванию. В связи с этим, очень актуальны ролевые/деловые игры в качестве интерактивных средств обучения иностранному языку. Участвуя в ролевых играх, студенты не только изучают детали правового процесса, но и развивают навыки, необходимые для выбранной профессии, такие как стратегическое мышление, критический анализ проблемы, умение задавать вопросы и выслушать оппонента, выступать как с подготовленными речами, так и со спонтанными репликами. Формат игры также может быть неподготовленным, когда студентам предлагается небольшой сюжет, который разыгрывается без предварительной подготовки, в отличие от фактической имитации реального судебного процесса. При любом формате присутствуют «интеллектуальные инструменты»: наличие ситуации и правил игры и в результате – осознание студентами того, насколько увлекательно, и в то же время сложно испытать себя в качестве участника судебного процесса. Позитивную роль играет сотрудничество между студентами во время подготовки и проведения подобных игр. Сотрудничество является гарантией развития познавательного интереса и взаимопонимания среди студентов [4, с. 539]. Помимо ролевых игр преподаватель может побуждать магистранта к общению с помощью

провокационных утверждений, гипотетических, общих или личностно-ориентированных вопросов, не выходя при этом из рамок изученных юридических тем. Это позволяет магистрантам приобрести опыт коммуникативно-целесообразного поведения в нестандартных условиях профессиональной и научной деятельности, научиться прогнозировать возможные последствия и эффективно воздействовать на партнера.

Магистрантам предлагается принять участие в следующих профессионально и научно ориентированных коммуникативных ситуациях: 1) пройти собеседование при приеме на работу в иностранную или международную компанию; 2) разрешить конфликт между сторонами; 3) обсудить актуальность проводимого диссертационного исследования в рамках научной дискуссии и т.д. Каждая ситуация позволяет магистрантам задействовать свой социальный опыт из различных предметных областей в процессе иноязычной коммуникации [5].

При обучении монологическому высказыванию используются различные виды опор: наглядность (рисунок, фотография, плакат, реальный предмет); текст; тема; сентенция (пословица, афоризм или крылатое выражение, которые могут дать повод к монологическому сочинению); экспозиция (газетное сообщение, карикатура, объявление — все, что содержит проблематику, стимул к дискуссии, выражение своего отношения и т. д.); ситуация (краткое изложение реальных или воображаемых обстоятельств и положений, стимулирующее обучающихся к монологической речи в жанре рассказа, комментирования, описания и т. д.). Динамика развития монологических умений идет в направлении от описания картинок к построению рассказа по теме (судебный процесс, происшествие и т. д.). Речь обучающихся становится информативной. На этапе совершенствования монологических умений по опорам их речь приобретает коммуникативный характер [6, с. 37-38].

Владение устной речью на иностранном языке является основным преимуществом, обеспечивающим успешное прохождение университетского образования, социальную интеграцию и возможность трудоустройства студентов [7].

На занятиях чаще всего используют текст в качестве опоры при обучении говорению. Пересказ текста по вопросам, ключевым словам с расширением контекста, придумыванием окончания текста, обсуждение поступков героев, критическая оценка действий и событий развивает многие качества монологических умений. Аутентичные и адаптированные юридические тексты имеют не только высокую информативность, содержательную ценность, но и лексико-грамматический материал для последующего составления высказываний по данной теме.

Как показывает опыт, магистранты, в первую очередь, испытывают потребность в овладении письменным научным дискурсом на иностранном языке для научно-исследовательской деятельности и эффективного профессионального общения. Магистранты должны знать особенности профессионального и академического дискурсов, иметь навыки письменной

коммуникации на иностранном языке в сфере профессиональной, научно-исследовательской и международной деятельности, уметь писать заявки на получение грантов и представить результаты своих исследований в письменной форме в виде научной статьи [8, с. 61]. Можно предложить выполнить следующие задания: написать резюме; обвинительную речь; сформулировать тезисы, отражающие результаты собственных научных изысканий; составить аннотацию к научной статье; подготовить текст научного доклада и т. д. Выражение мыслей в письменной форме, умение их комбинировать, логично и последовательно высказывать в виде изложения, описания или рассуждения является одной из самых трудных задач и свидетельствует о компетентности обучающихся.

Профессионально-ориентированное обучение формирует коммуникативные умения у студентов, что позволит им осуществлять общение на профессиональные темы на иностранном языке и узнать больше о своей специальности на примере страны изучаемого языка и сформировать профессиональные навыки. Профессиональная направленность ставит задачу научить будущего специалиста использовать знание иностранного языка как средства, необходимого при выполнении своих профессиональных задач [9].

В условиях обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению преподаватель должен учитывать национально-культурные особенности страны изучаемого языка, т.к. культурное воздействие отражается во всех сферах деятельности человека, в том числе и профессиональной. Таким образом, высокая квалификация будущих юристов не ограничивается только профессиональной компетенцией, а также подразумевает знание профессиональной культуры и этики.

Обучение в магистратуре должно быть направлено на приобретение опыта решения различных задач, максимально воссоздающих иноязычную деятельность в профессиональном и научном контекстах. Выполнение широкого спектра профессионально и научно ориентированных заданий (в том числе проблемных) позволяет сформировать набор иноязычных умений, способностей и личностных качеств будущего магистра в области юриспруденции, востребованных в профессиональной и научной сферах.

По окончании изучения иностранного языка к магистранту предъявляются следующие требования: он должен уметь строить целостные, связные и логичные высказывания в устном и письменном общении на иностранном языке; аргументированно и конструктивно отстаивать свои позиции и идеи в академических и профессиональных дискуссиях на иностранном языке; участвовать в диалоге, правильно пользуясь формулами речевого этикета и адекватными коммуникативной задаче языковыми средствами; представлять результаты исследовательской и проектной деятельности на различных публичных мероприятиях на иностранном языке.

### Список использованной литературы

1. Щербакова И. В., Тимашова М. В. Роль профессионально-ориентированного обучения в развитии диалогической и монологической речи на иностранном языке в неязыковом вузе // БГЖ. 2019. №3 (28). С.205-208. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-v-razvitii-dialogicheskoy-i-monologicheskoy-rechi-na-inostrannom-yazyke-v-neyazykovom> (дата обращения: 13.01.2023).
2. Степанова М. А. К вопросу о выборе учебного материала для преподавания курса общего языка в магистратуре юридического направления // Современное педагогическое образование. 2019. №12. С.82-84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vybore-uchebnogo-materiala-dlya-prepodavaniya-kursa-obshchego-yazyka-v-magistrature-yuridicheskogo-napravleniya> (дата обращения: 15.01.2023).
3. Глухов Г. В., Перцевая Е. А. Преподавание дисциплины "иностраный язык" магистрантам неязыковых специальностей // Поволжский педагогический вестник. 2019. №4 (25). С.154-159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-distsipliny-inostrannyy-yazyk-magistrantam-neyazykovykh-spetsialnostey> (дата обращения: 13.01.2023).
4. Васючкова О. И., Ковалёнок Т. В. Стратегии создания потенциальных ситуаций профессионального общения в языковом классе // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2020. С. 538-544. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/242645> (дата обращения: 13.01.2023).
5. Присмотрова О. С. Модель формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов по направлению обучения «Фундаментальная информатика и информационные технологии» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23120> (дата обращения: 13.01.2023).
6. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
7. Tano M. L'exposé oral en langue étrangère: une tâche complexe au service du développement des compétences // Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 18-1 | 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/8714> (дата обращения: 13.01.2023).
8. Тюрина С. Ю. Профессионально ориентированное обучение магистрантов по иностранному языку: системный подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. №4 (775). С.58-67.)
9. Абдрахманова Т. М. Технический вуз: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.) Пермь: Меркурий, 2015. С.245-247. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7553/> (дата обращения: 15.01.2023).

## ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**Аннотация.** Эффективное межкультурное взаимодействие является следствием правильно построенного процесса восприятия культуры других народов, его базисом служит межкультурная коммуникация. В настоящее время развитие человеческой цивилизации столкнулось с проблемой, когда мирное сосуществование культур находится под серьёзной угрозой. Полагаем, что в данной, непростой ситуации рассмотрение проблематики межкультурной коммуникации как средства воспитания межкультурной толерантности и взаимоуважения, является весьма актуальной задачей. Представленная статья имеет своей целью исследование роли межкультурной коммуникации в контексте процесса преподавания иностранных языков. Методологической базой представленного исследования явились методы анализа и синтеза, основанные на системном подходе к изучению феномена взаимосвязи изучения иностранных языков и межкультурной коммуникации. Результатом исследования является вывод о необходимости опоры на межкультурную коммуникацию при изучении иностранного языка, поскольку сформированные у учащихся знания о культурных детерминантах носителей языка позволят им легче преодолевать коммуникативные барьеры и обеспечат условия эффективной социализации в ином социокультурном пространстве.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, иностранный язык, преподавание, культура, ценности, толерантность, взаимодействие.

## THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Abstract.** Effective intercultural interaction is a consequence of a properly constructed process of perception of the culture of other peoples, its basis is intercultural communication. Currently, the development of human civilization faces a problem when the peaceful coexistence of cultures is under serious threat. We believe that in this difficult situation consideration of the problems of intercultural communication as a means of fostering intercultural tolerance and mutual respect is a very urgent task. The presented article aims to study the role of intercultural communication in the context of the process of teaching foreign languages. The methodological basis of the presented research was the methods of analysis and synthesis based on a systematic approach to the study of the phenomenon of the relationship between the study of foreign languages and intercultural communication. The result of the study is the conclusion that it is necessary to rely on intercultural communication when learning a foreign language, since the knowledge formed in students about the cultural determinants of native speakers will allow them to more easily overcome communicative barriers and provide conditions for effective socialization in a different socio-cultural space.

**Keywords:** intercultural communication, foreign language, teaching, culture, values, tolerance, interaction.

Актуальность исследования проблематики межкультурной коммуникации в контексте процесса преподавания иностранных языков заключается, на наш взгляд, в следующих ключевых аспектах:



Во-первых, несмотря на высокую степень турбулентности геополитического пространства, роль межкультурной коммуникации по-прежнему очень высока.

Полагаем, что создание необходимой атмосферы для диалога культур в этот сложный для мирового пространства период во многом будет способствовать формированию толерантного отношения между представителями различных культур, основанного на идеях гуманности и понимании необходимости отхода от ситуации мировой конфронтации.

Во-вторых, солидаризируясь с исследователем В. П. Фурмановой, полагаем, что набирающий в настоящее время обороты этноцентризм, может сугубо негативно сказаться на возможности адекватной оценки различных культур, в силу того, что через призму культурных ценностей, присущих одной этнической группе, очень сложно дать объективную оценку культурных ценностей других народов [1].

В-третьих, когда речь идёт о межкультурной коммуникации, применительно к преподаванию иностранных языков, следует отметить, что язык в данном случае рассматривается как некая форма культурного поведения.

Знание или, напротив, незнание иностранного языка может повлиять на возможности создания эффективной культурной коммуникации между представителями различных национальных групп.

Таким образом, язык в данном случае несёт функцию носителя культуры, однако при этом, и прагматический функционал языка также не следует недооценивать.

В-четвёртых, иностранный язык носит, в контексте рассмотрения его в качестве проводника межкультурной коммуникации, ценностно-ориентационную функцию, в силу того, что коммуницируя с представителями различных культур, человек приобретает возможность почувствовать свою включённость в общественное и личностно-значимое пространство, выработанное и, как следствие, приемлемое для той или иной культурной общности.

В-пятых, формирование в процессе преподавания иностранного языка межкультурного диалога позволит обучающимся углубить свои знания о культурном многообразии и особенностях, включая традиции и этикет людей разных стран.

Как следствие будут совершенствоваться навыки применения языковых и речевых средств, кроме того, учащиеся научатся правильно, адекватно ситуации, избирать стратегию общения и поведения, которая будет соответствовать представлениям представителя той или иной культуры о нормах вербального и невербального поведения согласно культурным традициям данной страны.

Сложно не согласиться с современным отечественным исследователем рассматриваемой проблематики Е. Н. Ореховой, которая, отмечая важность межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранных языков, полагает, что опора на данный фактор способствует развитию таких важных

психолого-педагогических составляющих как мотивация учащихся, их познавательная и социальная активность, а также повышает уровень их мобильности [2].

Необходимость опоры на межкультурную коммуникацию в процессе преподавания иностранных языков связана также с возможностью более широкой дифференциации психолого-педагогических форм, которые может использовать педагог в процессе работы с учащимися.

Сравнительно-аналитический подход, прививаемый учащимся в процессе преподавания иностранного языка, основанного на приоритете межкультурного коммуницирования, позволяет учащимся, опираясь на знания особенностей своей, родной культуры, расширять свою индивидуальную картину мира, посредством приобщения к иноязычной культуре [3].

Кроме того, ориентация на межкультурную коммуникацию в процессе преподавания иностранного языка на современном этапе является одним из важнейших основополагающих начал, на котором базируется языковое образование. Связано это с тем, что, как мы уже отмечали, учащиеся в процессе изучения иностранного языка усваивают не только новый для себя язык, служащий одним из важнейших средств коммуникации, но и культурные особенности носителей данного языка, познавая тем самым ценностную составляющую как своей собственной, так и иноязычной культуры [4].

Разработка проблем межкультурной коммуникации началось в середине прошлого столетия. Она связано, прежде всего, с трудами американских учёных В. Трагера и Э. Холла, которые отмечали в своих исследованиях устойчивую связь между коммуникацией и культурой [5].

Э. Холл, в частности, полагал, что между понятиями «культура» и «коммуникация» следует ставить знак равенства [6]. Э. Холл отмечал значимость изучения и преподавания культуры.

Создание целостной картины межкультурной коммуникации принадлежит перу американского социолога и лингвиста Дж. Гамперца [7].

Интересной представляется мысль современного французского социолога Оливье Менье.

Он отмечает, что культурное многообразие необходимо преодолевать путём межкультурной коммуникации, в основе которой, по его мнению, должно лежать отношение к различным культурам как к равноправным партнёрам, диалог которых поможет современным государствам в их дальнейшем движении к демократизации и гражданскому обществу [8].

Среди современных отечественных исследователей, чьи труды посвящены разработке проблем межкультурной коммуникации в контексте преподавания иностранного языка, следует отметить научные изыскания И. В. Архиповой, Е. Н. Ореховой, А. Г. Самохваловой, А. П. Садохина, В. П. Фурмановой и др.

Обратимся к дефиниции «межкультурная коммуникация», применительно к преподаванию иностранного языка.

Итак, межкультурная коммуникация в преподавании иностранного языка – это среда, направленная на процесс познания коммуникативной культурной составляющей страны-носителя изучаемого языка и дающая возможность обучающимся воссоздать целостную картину социокультурного пространства той лингвокультурной общности, язык которой подвергается изучению.

Изучение иностранного языка является процессом сложным, а степень его успешности определяется целым рядом показателей. Однако именно получаемый обучающимися опыт межкультурного коммуницирования как один из факторов данной успешности обуславливает возможность продуктивной адаптации к новой языковой среде и социокультурному пространству [9].

Говоря о современных дидактических методах и приёмах преподавания иностранных языков, следует отметить, что они находятся в состоянии постоянного обновления и, как следствие, совершенствования.

Полагаем, что при формировании тематического планирования по иностранному языку с учётом опоры на межкультурную коммуникацию следует включать в тематику такие культурологические аспекты как:

1. Этикет страны–носителя изучаемого языка: поведенческий и речевой;
2. Рассмотрение специфики менталитета населения данной страны;
3. Изучение особенностей национальных традиций и культуры;
4. Исследование нравственно-ценностной составляющей страны и др.

Сложно не согласиться с мнением исследователя В.В. Сафоновой, которая отмечает, что изучение культуры страны при обучении иностранному языку даёт учащимся возможность не только познать, но, что более важно, осознать окружающее их социокультурное пространство страны, язык которой изучается [10].

В процессе формирования и развития межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка следует учитывать такие важные моменты процесса обучения как:

1. Направленность процесса обучения в русло межкультурного коммуницирования;
2. Активизация познавательной деятельности учащихся, в том числе, посредством изучения культурной специфики страны-носителя языка;
3. Развитие творческих инициатив учащихся;
4. Формирование толерантного отношения к культурной парадигме страны-носителя языка.

Для повышения эффективности процесса обучения, основополагающими началами в работе с обучающимися должны стать:

1. Принцип наглядности;
2. Принцип соответствия используемых материалов;
3. Направленность обучения на максимальное коммуницирование;
4. Ситуативно-тематическая организация обучения и др.

Следует отметить, что целенаправленная организация учебного процесса с опорой на межкультурную коммуникацию существенно повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, к культуре разных стран; формирует умения по взаимодействию и сотрудничеству; развивает личностные и профессиональные качества и способности.

Таким образом, использование основ межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка служит средством фасилитации в преодолении трудностей иноязычного общения.

Подытоживая рассуждения о преподавании иностранного языка с опорой на межкультурную коммуникацию, следует отметить тот факт, что современный учитель иностранных языков должен владеть не только лингвистическими составляющими преподаваемого языка, но и совокупностью культуроведческих знаний и способами их транслирования в своей педагогической деятельности.

Таким образом, формирование культурно-языковой личности современного учителя является на данном этапе важной составляющей в области педагогического образования.

#### *Список использованной литературы*

1. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: яз. вуз: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02. Москва, 1994. 475 с.
2. *Орехова Е. Н.* Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-osnova-effektivnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.01.2023).
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. *Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде: монография. Кострома, Костромской государственной университет, 2019. 280 с.
5. *Trager G., Hall E.* (1954) Culture and Communication: A Model and an Analysis. Explorations. № 3. Pp. 157-249.
6. *Hall E.* (1959) 'The Silent Language'. New York.
7. *Гамперц Дж.* «Типы языковых обществ». Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1975. Выпуск 7. С. 182 – 198.
8. *Грошева Т. Н., Сазеева И. Б.* Преподавание иностранного языка как средства межкультурной коммуникации в вузе // Вестник ВУиТ. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannogo-yazyka-kak-sredstva-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-vuze> (дата обращения: 12.01.2023).
9. *Архипова И. В., Кудрявцева В. В.* Социокультурное иноязычное образование на современном этапе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-ino-yazychnoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 11.01.2023).
10. *Сафонова В. В.* Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 22-32.

**ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК СРЕДСТВО КОГНИТИВНОЙ  
ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ  
ИНОЯЗЫЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ СТУДЕНТОВ  
БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Актуальность статьи вызвана противоречием между требованиями, предъявляемыми к монологическому высказыванию студента, и недостаточной степенью владения обучающимся иноязычной монологической речью. В данной статье рассматривается проблема поиска таких методов и форм работы, которые стимулировали бы творческое и аналитическое мышление, развивали коммуникативную компетенцию, познавательную активность студентов бакалавриата. Значимость исследования определяется тем, что рассмотрена эффективность применения следующего средства когнитивной визуализации, как интеллект-карта, на занятиях французского языка в вузе при обучении монологическому высказыванию, доказан ее дидактический потенциал. Использование когнитивных визуальных средств в учебном процессе продиктовано современными процессами развития общества. Теоретический анализ включает в себя определение понятия интеллект-карты, обосновывается необходимость внедрения данной технологии, раскрываются ее функции, выявляются преимущества работы с ней. Продемонстрированы этапы работы над составлением интеллект-карты, а также методы работы с ней с целью преодоления трудностей устно-речевой монологической деятельности. Интеллект-карты могут служить основой для установления глубинной смысловой вехи, т.е. содержания продуцируемого текста. Каждая глубинная смысловая веха раскрывается и развивается в логическом смысловом единстве. Обучение монологическому высказыванию осуществляется на основе текста с применением аутентичной модели. Автор приходит к выводу, что степень овладения монологическим высказыванием на иностранном языке повысится при условии систематического использования средств когнитивной визуализации. При обучении студентов иноязычному монологическому высказыванию необходимо реализовывать комплексный подход с учетом требований, чередовать два способа построения монолога.

**Ключевые слова:** интеллект-карта, иноязычное монологическое высказывание, когнитивная визуализация.

**MIND MAP AS A MEANS OF COGNITIVE VISUALIZATION IN  
TEACHING MONOLOGICAL FOREIGN LANGUAGE STATEMENTS TO  
BACCALAUREATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Abstract.** The relevance of the article is caused by the contradiction between the requirements for the student's monologue statement and the insufficient degree of the student's knowledge of foreign language monologue speech. This article deals with the problem of finding such methods and forms of work that would stimulate creative and analytical thinking, develop communicative competence, cognitive activity of baccalaureate students. The significance of the study is determined by the fact that the effectiveness of the use of the following cognitive visualization tool, such as a mind map, is considered in the French language classes at a university when teaching a monologue, and its didactic potential is proved. The use of cognitive visual means in the educational process is dictated by modern processes of the development of society. The

theoretical analysis includes the definition of the concept of a mind map, the necessity of introducing this technology is substantiated, its functions are revealed, and the advantages of working with it are revealed. The stages of work on compiling an intellect map, as well as methods of working with it in order to overcome the difficulties of oral-speech monologue activity, are demonstrated. Mind maps can serve as a basis for establishing a deep semantic milestone, i.e. content of the produced text. Each deep semantic milestone is revealed and developed in a logical semantic unity. Monologue teaching is carried out on the basis of the text using an authentic model. The author comes to the conclusion that the degree of mastery of a monologue statement in a foreign language will increase with the systematic use of cognitive visualization tools. When teaching baccalaureate students a foreign language monologue statement, it is necessary to implement an integrated approach, taking into account the requirements, to alternate two methods of constructing a monologue.

**Keywords:** *mind map, monologue in a foreign language, cognitive visualization.*

Интеграция визуальных средств дидактических объектов в образовательный процесс обусловлена значительным увеличением объема информации, развитием информационно-коммуникационных технологий. В последние десятилетия сформировалось «цифровое» поколение. Они живут в цифровой действительности, в которой виртуальные площадки стали социальным ландшафтом [1, с. 20]. Как следствие, мышление современного человека гораздо эффективнее воспринимает визуальные образы, а не вербальные средства. В философской и педагогической литературе вводится понятие «визуальный поворот», что предполагает «нарушение устоявшихся отношений визуального и вербального в общественной жизни в пользу визуального» [2, с. 39].

Известно, что визуальный канал восприятия обладает особой информативностью при передаче информации. Однако графические образы должны осуществлять не только информационную функцию, но и когнитивную. В сущности, когнитивная визуализация применяется в дидактике довольно давно [3, с. 28]. В отличие от принципа наглядности она представляет собой средство познания и развития мышления.

В психологической науке мышление рассматривается как комплексный процесс отражения общих свойств предметов и явлений, нахождения закономерных связей и отношений между ними, при котором в сознании появляются новые ассоциации и структуры, вызванные ключевыми понятиями [4, с. 15]. По мнению А. А. Леонтьева, развитое абстрактно-логическое мышление дает «возможность оперировать образами и понятиями, формировать суждения и совершать умозаключения и в результате всего, не обращаясь непосредственно к предметной действительности, получать о ней новое познание» [5, с. 111]. Особое место занимают ассоциации в мышлении при овладении речью. Т. С. Серова подчеркивает, что ассоциации вызывают связи между понятиями, в силу которых одно появившееся представление или понятие порождает другое [6, с. 97]. Таким образом, ассоциации сохраняют информацию в памяти и обеспечивают быстрый поиск необходимых знаний. В процессе мышления формируются смысловые связи между понятиями и явлениями.

Среди средств структурирования информации графическим способом, на наш взгляд, колоссальным дидактическим потенциалом обладает интеллект-карта (карта памяти, ментальная карта, концепт-карта). Все это варианты перевода mind map. Тони Бьюзен дал обоснование данной технологии. Он доказал, что при построении интеллект-карт активно работают оба полушария мозга с целью формирования когнитивных связей [7, с. 17]. Опираясь на труды Т. Бьюзен, С. А. Смирнова различает следующие функции интеллект-карт:

- 1) обработка значительного объема информации;
- 2) структурирование данных для лучшего усвоения информации;
- 3) визуализация информации;
- 4) формирование целостного представления об изучаемой теме или исследуемой проблеме;
- 5) эффективное хранение информации;
- 6) программирование высказывания [8, с. 144].

Вышеперечисленные функции данной технологии позволяют рассмотреть ее применение в обучении студентов бакалавриата педагогического направления в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского монологическому высказыванию на занятиях по иностранному языку, в частности, французскому по теме «Образование во Франции». Принципиальным подходом в обучении языку является идеология текстоцентризма, так как именно текст мыслится как «продукт речемыслительной деятельности человека в устной и письменной форме, реализованный в произведениях словесности, который обладает смысловой завершенностью и структурным единством» [9, с. 95].

При овладении иноязычной монологической речью студенты не запоминали слова, связанные с содержанием следующих фраз, испытывали языковые трудности при выражении своего мнения. В методике обучения иностранным языкам известны два пути обучения монологической речи: на основе текста или речевого образца. Мы считаем, что, только чередуя оба эти подхода, мы сможем добиться решение поставленных задач.

Для подготовки монологического выступления, например, по теме «Система образования во Франции» мы предлагаем обучающимся следующие этапы работы:

- 1) активизация тематических знаний – предметных и языковых; постановка проблемы; формулировка цели/задач;
- 2) разработка интеллект-карты;
- 3) работа с аутентичными текстами;
- 4) индивидуальная и парно-групповая работа с текстами;
- 5) редактирование интеллект-карты.

Мы выбрали аутентичные тексты, раскрывающие данную тему. Так, например, нами были отобраны следующие тексты: «Enseignement primaire», «Enseignement secondaire», «Enseignement superieur».

Интеллект-карта выстраивается с самого начала изучения данной темы. Для создания интеллект-карты достаточно одного листа бумаги и цветных

карандашей. Сейчас в глобальной сети Интернет любой может найти самые разные программы и сервисы для создания подобных карт («Xmind», «Mindomo»).

На первом этапе студенты изучают проблему, активизируют словарный запас, грамматические конструкции, формулируют цель деятельности. В качестве задания можно предложить следующее:

Представьте себе, что Вы – сотрудник Министерства образования. И Вам было предложено подготовить сообщение для конференции, посвященной проблемам образования, и выступить с ним. Какие аспекты Вы осветили бы в докладе? Как бы выглядел план по подготовке сообщения? Для этого Вам необходимо изучить предлагаемые текстовые материалы, актуализировать свой личный опыт.

На втором этапе начинается работа над интеллект-картой. В центре – основное понятие, которое является центральным образом этой интеллект-карты, например, «Université». Это глубинная смысловая веха, от которой идет построение всех других уровней. Студенты вспоминают свои фоновые знания, перечисляют ассоциации, которые связаны с данным понятием. Как правило, студенты называют следующие ключевые понятия: Licence, Master, Doctorat, Classe préparatoires, Grandes Ecoles. От центрального понятия уже могут строиться ответвления. Студенты сталкиваются с недостатком информации, которой они владеют на данный момент, чтобы рассказать о системе высшего образования во Франции. Следовательно, возникает необходимость обратиться к информационным источникам, что и происходит на третьем этапе.

На данном этапе особую важность приобретает речевая деятельность тематически направленного референтного чтения (Т. С. Серова, Л. П. Раскопина, Ю. Ю. Червенко и др.) текстовых материалов. Вначале вся группа работает с одним текстом «Les Grandes Ecoles face à l'Université». Формулировка инструкции для работы с текстом может звучать следующим образом:

Прочитайте текст «Les Grandes Ecoles face à l'Université». Какие основные смысловые блоки можно выделить в этом тексте? Найдите и выпишите информацию по каждому смысловому блоку в виде ключевых слов и выражений, например, смысловой блок En France, l'enseignement supérieur dans les domaines des sciences et techniques (y compris les sciences de gestion et les techniques de management) est organisé en deux filières : celle des universités accessibles à tous les bacheliers et celle des grandes écoles et des classes préparatoires, qui repose sur une sélection après le bacca, lauréat et les concours. Каждый смысловой блок, выделенный вами, становится ответвлением на интеллект-карте.

На каждой ветке интеллект-карты отображаются подтемы второго уровня, встречающиеся в каждом тексте, с которыми студенты работают в дальнейшем. В данном случае это: 1) Accueil (общая характеристика); 2) Etudes (учеба); 3) Programmes (направления исследований); 4) Vie d etudiant



(студенческая жизнь); 5) Centres et Services (окружающая среда); 6) Atouts (преимущества обучения).

На четвертом этапе идет индивидуальная и парно-групповая работа с текстами. Студенты получают различные тексты для работы и ведут поиск, выявление и фиксацию информации по выделенным блокам, то есть подтемам второго уровня. Инструкция может быть сформулирована следующим образом:

Прочитайте 3-й абзац текста «Les Grandes Ecoles face à l'Université». Зафиксируйте информацию в виде ключевых слов и словосочетаний по смысловому блоку «Grandes Ecoles». Используйте данные лексические средства для составления простых предложений и в дальнейшем обсуждении. Подготовьте краткое сообщение по данному блоку, ответьте на вопросы коллег.

Каждая пара студентов, поработав со своим текстом, сообщает информацию по данному смысловому блоку в группе. Обучающиеся выделяют важные общие моменты и вносят их в качестве ключевых слов в интеллект-карту как более тонкие ветки, обозначающие подтемы третьего и четвертого уровней. Например, когда студенты дают общую характеристику выбранного университета, они рассказывают о высших учебных заведениях Франции, отличиях университетов от Высших школ, особенностях поступления и формах организации занятий.

На пятом, заключительном этапе идет процесс редактирования интеллект-карты, ее дополнение и расширение. Пункты и понятия в схеме детализируются, уточняются и дополняются в результате решения коммуникативно-познавательных задач и приобретения студентами новой информации из различных информационных источников [10, с. 18].

Шестой этап – это самостоятельная работа студентов по подготовке монологического высказывания, например, об одном из университетов Франции. Разработанная интеллект-карта служит информационной основой для подготовки к выступлению. Дидактическое преимущество этих карт состоит также в том, что, если даже студент отсутствовал на занятиях по каким-то причинам, по карте он всегда видит, какая из подтем должна быть им проработана самостоятельно. Другое преимущество этих карт очевидно для преподавателя и может быть использовано им как план работы по данной теме.

Овладение монологическим высказыванием как средством межкультурного профессионального общения означает способность совершать действия нескольких видов речевой деятельности: информативного чтения, осмысления и понимания потребительно значимых информационных единиц и их смысловой переработки; письма-фиксации и логического структурирования выделенной информации как программы монологического высказывания; монологического говорения, связанного с порождением самостоятельного высказывания с опорой на программу [11, с. 25]. Это положение очень важно для разработки технологии обучения говорению с помощью интеллект-карт. И. А. Зимняя считает очевидным,

«что в процессе обучения иноязычному говорению, особенно на начальном этапе, предметное содержание высказывания необходимо задавать извне, в виде определенного плана, перечня моментов, пунктов высказывания» [12, с. 77]. Такой программой для высказывания или информационной основой могут служить интеллект-карты, технология создания которых представлена в данной статье.

При обучении иностранному языку с помощью интеллект - карт можно подготовить доклад, сообщение, презентацию, написать эссе. Содержание такой карты из мыслей будет представлять собой план выступления.

Таким образом, использование интеллект карт в образовательном процессе в вузе нацелено на формирование коммуникативной компетенции в ходе групповой деятельности, развитие умений и навыков, направленных на восприятие, переработку и обмен информацией (конспектирование, аннотирование, участие в аналитических обзорах и т.д.), интенсификации процесса обучения студентов. Интеллект-карты как средство когнитивной визуализации выступают в качестве продукта речевой деятельности.

#### *Список использованной литературы*

1. *Tapscott D.* Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. – McGraw-Hill, 2008. P. 288
2. *Маслов В. М.* Философия визуального поворота: от теории к практике //Философская мысль.2019 № 12 С. 39–56. DOI: 10.25136/2409- 8728.2019.12.31335.
3. *Грушевский С. П., Остапенко А. А.* Сгущение учебной информации в профессиональном образовании: монография. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2012. 188 с.
4. *Серова Т. С.* Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2001. 210 с.
5. *Леонтьев А. А.* Психология общения. М.: Смысл, 2008. 365 с.
6. *Серова Т. С.* Мышление и интеллектуальная активность в переводческой деятельности // Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. С. 103–125.
7. *Бьюзен Т.* Карты памяти: готовимся к экзаменам. М.: Росмэн-Пресс, 2007. 120 с.
8. *Смирнова С. А.* Создание и применение Mind Maps как эффективное средство при изучении иностранного языка в вузе // Вестник Костромск. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1. С. 143–146.
9. *Воителева Т. М.* Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // Вестн. Московского гос. гуманитарного ун-та им. М. А. Шолохова. 2013. № 3. С. 94–98.
10. *Митрюхина И. Н.* Методика формирования коммуникативно-познавательного интереса при обучении иноязычному говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
11. *Малетина Л. В.* Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2007.
12. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

И. Ю Лиленко, А. Е. Морозова  
Национальный исследовательский  
Томский государственный университет

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА СТАРШИХ КУРСОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ НОВОСТНЫХ МАТЕРИАЛОВ

**Аннотация.** В преподавании иностранных языков в последнее время все заметнее становится ориентированность на языковое развитие студентов наряду с формированием разного рода профессиональных компетенций, что приводит к пересмотру или модификации учебных программ и поиску наиболее эффективных видов заданий. Целью данной статьи стала необходимость поделиться опытом разработки комплекса упражнений с использованием аутентичных материалов для раздела «Обсуждение текущих политических событий» в рамках дисциплины «Иностранный язык» для студентов-бакалавров ФИПН ТГУ, обучающихся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Основным методом исследования явился анализ имеющейся методической литературы. Были тщательно изучены и проанализированы труды: Пассов Е. И, Скалкин В. Л., Качалова Н. А., М. Спратт, А. Дрофф и др. Данный комплекс упражнений является универсальным и подходит для материалов разной тематики и разного уровня сложности, что облегчит работу преподавателя при подготовке к занятию. Практика применения данного комплекса у студентов 3 и 4 курсов ФИПН ТГУ показала, что упражнения соответствуют уровню подготовки студентов, не вызывает отторжения или снижения уровня интереса студентов по причине излишней сложности или же простоты. Использование глоссария в ходе выполнения заданий способствует усвоению новой лексики, четко сформулированные речевые ситуации задают направление диалога и стимулируют развитие умений диалогической речи. В зависимости от тематики занятия, времени на выполнение запланированного задания и уровня владения иностранным языком преподавателю необходимо выбрать наиболее оптимальные виды заданий. Использование аутентичных текстовых и видеоматериалов доказало свою эффективность при обучении иностранному языку, благодаря возможности освоить норму и узу, приблизиться к речи носителя языка повысить уровень мотивированности студентов.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, студенты бакалавриата, обсуждение текущих политических событий, комплекс заданий, критерии оценивания.

## DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH SKILLS OF SENIOR BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES BASED ON THE USE OF AUTHENTIC NEWS MATERIALS

**Abstract.** In teaching English, in recent years, the focus on the language development of students has become more and more noticeable along with the formation of various kinds of professional competencies, which leads to the revision or modification of curricula and the search for the most effective types of tasks. The purpose of this article was the need to share the experience of developing a set of exercises, using authentic materials for the model "Discussion of current political events" within the discipline "Foreign language" for bachelor students of FIPN TSU studying in the areas of "International Relations" and "Foreign Regional Studies". The main research method was the analysis of the available methodological literature. The

following works were carefully studied and analyzed: Passov E.I., Skalkin V.L., Kachalova N.A., M. Spratt, A. Droff, etc. This set of exercises is universal and suitable for materials of different subjects and different levels of complexity, which will facilitate the work of the teacher in preparing for the lesson. The practice of using this complex among 3rd and 4th year students of the FIPN of TSU showed that the exercises correspond to the level of students' preparation, do not cause rejection or decrease in the level of students' interest due to excessive complexity or simplicity. The use of a glossary in completing tasks contributes to the assimilation of new vocabulary and stimulate the development of dialogic speech skills. Depending on the topic of the lesson, the time to complete, the planned task and the level of foreign language proficiency, it is necessary for the teacher to choose the most optimal types of tasks. The use of authentic text and video materials has proven to be effective in teaching a foreign language, thanks to the ability to master the norm and usage, to get closer to the speech of a native speaker, to increase the level of students' motivation.

**Keywords:** *dialogic speech, students of bachelor programs, discussion of current political events, a set of tasks, assessment criteria.*

В связи с современными требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам для обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда, подлежат пересмотру механизмы формирования учебного процесса в рамках отдельных дисциплин.

Иностранный язык становится многоуровневым и многофункциональным инструментом для ведения профессиональной деятельности, позволяющим работать с аутентичными материалами профессиональной направленности, описывать и анализировать общественно-политические реалии, устанавливать и развивать профессиональное общение с учетом лингвострановедческой специфики.

Для обеспечения эффективной работы с аутентичными текстами в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» у студентов-бакалавров Факультета исторических и политических наук (ФИПН) ТГУ, обучающихся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», в рабочие программы был введен отдельный раздел под названием «Обсуждение текущих политических событий». В рамках данного раздела предполагается самостоятельная работа студентов по отбору и обработке материалов СМИ страны региона специализации, представление результатов проделанной работы в устной форме и её совместное обсуждение в группе в ходе аудиторного занятия. Данный вид работы ориентирован на формирование и развитие навыков диалогической речи у студентов.

Для современного преподавателя высшей школы, занимающегося обучением иностранному языку, становится очевидной тенденция, очень точно сформулированная Е. И. Пассовым, что «... временные, экономические и чисто человеческие затраты на обучение иностранным языкам часто не сопоставимы с тем мизерным результатом, который мы получаем в виде так называемого практического владения языком» [5, с. 3]. Однако, ему также очевидна необходимость коммуникативных методик, которая продиктована закономерным ходом процесса обучения иностранному языку. Использование студентом полученных знаний, умений и навыков в будущей

профессиональной деятельности основывается на принципе переноса, а последний во многом зависит от тех условий, которые создаются преподавателем во время аудиторного занятия, в момент объяснения цели задания и механизма выполнения, а также при постановке требований к оцениванию полученных результатов. Как продолжает Пассов, «готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных в классе» [5, с. 4]. Это определяет методологическую основу построения занятия: коммуникативность становится объяснительным, а не декларативным принципом обучения, что повышает эффективность учебного процесса. И. Н. Зубова отмечает, что в ходе обучения «...главные целевые задачи <...> заключаются в формировании методов сопоставления: 1) извлечения профессиональной информации из оригинальных иноязычных источников; 2) построения иноязычного высказывания» [2, с. 39]. При этом она подчеркивает смещение акцента с формирования речи на формирование лингвистического мышления обучающегося, способного ориентироваться в разных речевых ситуациях, а не просто воспроизводить заученный материал. По мнению Зубовой, это объективное требование времени, которое требует определенных навыков от преподавателя, как ответственного за организацию учебного процесса.

Можно продолжить данную мысль, используя такой аспект как «эвристичность» обучения, то есть, его новизна. Согласно Пассову, диалогическая речь «...не может быть алгоритмизирована» [5, с. 22], в речевом процессе постоянно меняется система действий. Пассов подчеркивает, что в ходе обучения диалогической речи необходимо переходить от «речевого поведения» к «речевой деятельности», что сделает учебный процесс более эффективным.

В своей работе «Обучение диалогической речи» В. Л. Скалкин выделяет её особенности:

- 1) дефицит информации;
- 2) компетентность собеседника;
- 3) невозможность разворачивания сюжета одним собеседником в связи с необходимостью поэтапной проверки адекватности предположений;
- 4) потребность во взаимном обмене мнениями, впечатлениями, переживаниями [6, с. 6].

Исследователь также отмечает меняющийся характер диалогической речи в зависимости от определенной речевой ситуации (ответ на экзамене, неформальное общение, состязательный акт коммуникации и пр.). Важным аспектом диалогической речи на иностранном языке, по мнению В. Л. Скалкина, является её «текстовая производительность», которая обуславливается выбором темы, а также глубиной и характером ее раскрытия. Что касается профессиональной сферы, то для диалогической речи необходимы четыре компонента: «обстановка, отношения между коммуникантами, речевое побуждение и сам процесс диалогизирования» [6, с.8].

В. Л. Скалкин также дает характеристику психологическим и лингвистическим особенностям диалогической речи. Важными аспектами являются оценка личности собеседника, ориентировка на ситуацию, актуализация опыта, речевого намерения, темы, восприятие высказывания, его анализ, оценка ситуации и выбор реакции. При выполнении задания, ориентированного на диалогическую речь, перед коммуникантами возникает ряд психологических задач.

Студенческий диалог может принимать различные формы в зависимости от уровня владения английским языком в группе, но всегда состоит из разговора студента со студентом, но это может быть и диалог студента с преподавателем.

Существует различные виды диалогов. Например, А. А. Бабунова и И. В. Щукина в своей работе выделяют: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями. Согласно их работе для осуществления диалога этикетного характера студенты должны уметь, используя речевые клише, приветствовать и отвечать на приветствие, вести и заканчивать разговор по телефону и т.п. А. А. Бабунова и И. В. Щукина считают, что примером такого диалога могут быть *role-play* (ролевая игра) и *simulation* (моделирование).

Если говорить о диалоге-расспросе, то студенты должны уметь: сообщать и запрашивать информацию, при этом они могут высказывать своё мнение и переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего и наоборот; брать или давать интервью. В этом виде диалога авторы предлагают использовать коммуникативные задания, направленные на решение проблемы или поиск информации, например, *information-gap tasks* (выяснение недостающей информации), *problem-solving tasks* (проблемно-поисковые задания).

И наконец, диалог- обмен мнениями. Данный диалог предполагает развитие следующих иноязычных компетенций: выслушать мнение собеседника, согласиться или не согласиться с ним, выразить свою точку зрения и обосновать её; выразить сомнение, одобрение или неодобрение. Данный вид диалога является одним из самых сложных при обучении устной речи, так как он содержит в себе как компоненты диалогической, так и монологической речи. По мнению А. А. Бабуновой и И. В. Щукиной эффективным средством обучения данному виду диалога является такое коммуникативное задание, как *discussion* (дискуссия) [1, с. 22-23].

Другие исследователи, например, Д. Ларсен-Фриман [8], М. Спратт [9], А. Дрофф [7], предлагают в качестве различных видов диалогов следующие: стандартный печатный диалог, открытый диалог, диалог с карточками-подсказками, диалог-цепочку и ролевую игру.

В их работах отмечается, что стандартные печатные диалоги подходят для студентов с начальным уровнем владения английским языком, т.к. студенту выдаются уже готовые диалоги.

В открытых диалогах преподаватель приводит только половину диалога. Студенты сами изобретают его вторую половину.

Вместо стандартного печатного диалога или открытого диалога можно дать студентам больше лингвистической информации, используя карточки-подсказки, которые содержат инструкции по выполнению диалога и последовательность коммуникативных действий, предназначенная для согласования с соответствующей последовательностью на карточке партнера.

Диалоги - цепочки обычно имеют вид диаграммы, в которой представлена очередность обмена репликами между студентами, перечисленные в том порядке, в котором они происходят естественным образом. М. Спратт предлагает использовать диалоги - цепочки для закрепления материала [9, с. 8-12].

Развивать более длинные диалоги, ролевую игру предлагается, чтобы стимулировать решение проблем и обсуждение темы. «Ролевая игра — это способ переноса ситуаций из реальной жизни в классную комнату». [7, с. 232]. В ролевой игре студенты должны «примерить» на себя роль, контекст или и то, и другое, и импровизировать. Контекст обычно определен, но студенты развивают диалог по мере продвижения. У ролевой игры множество преимуществ. Например, она помогает подготовить студентов к реальному общению, имитируя реальность — в непредсказуемых ситуациях и в различных ролях. В этом смысле они ликвидируют разрыв между классной комнатой и миром за пределами класса. Другое преимущество — ролевая игра помогает закрепить материал и даёт студентам возможность увидеть собственный уровень владения определенным языковым содержанием. Ещё одно преимущество — данный вид диалога можно использовать как стимул к обсуждению и решению проблем. [7, с. 232].

В успешном студенческом диалоге преподаватель выступает в качестве модератора и следит за тем, чтобы студенты: уважительно относились к мыслям и идеям друг друга, выражали свое согласие или несогласие с утверждениями при обмене мнениями по заданной теме, терпеливо ждали, чтобы другие студенты закончили свои мысли и опирались на знания, полученные в классе. В идеале каждый голос говорящего должен быть услышан и признан, а заключение должно быть логично сформулировано, что затем отмечается преподавателем. Именно на этот аспект обращает внимание В.Л. Скалкин — говоря о «подготовленности» диалогической речи, и отмечает, что без контроля со стороны преподавателя она может принять форму «разрушенного, не состоявшегося монолога» [6, с. 27].

Отметим, что некоторые исследователи проводят различия между симуляцией и ролевой игрой. Они считают, что симуляция — это высокоразвитая ролевая игра, почти мини-игра, которая не написана по сценарию, и учитель лишь моделирует среду. Главная идея в том, чтобы структурировать роли и действия вокруг проблемы или ряда проблем.

Н.А. Качалов, Н.Г. Нестерова и С.В. Фащанова обращают внимание в своих работах на такой аспект, как возможности, которые открываются в обучении диалогической речи при использовании современных технологий, а именно аутентичных источников информации, интернет-ресурсов и интернет-СМИ. Под понятием «учебный текст» Н.А. Качаловым понимается

«любое устное или письменное высказывание, которое допустимо использовать в преподавании иностранного языка» [3, с. 221]. Исследователь отмечает, что обработка аутентичного текста должна восприниматься положительно, если не нарушается его аутентичность: сохранена лексика, фразеология, грамматика, связность текста и естественность ситуации. Данный момент крайне важен для понимания механизма подготовки к занятию, ведь принцип сохранения аутентичности позволит обогатить словарный запас, улучшить навыки использования грамматики, наиболее полно развить мысль и приблизить речь студентов к речи носителя языка. При работе с аутентичной информацией студенты знакомятся с узусом речи, коннотативной лексикой. В конечном итоге использование аутентичных текстов в обучении диалогической речи может обеспечить поликультурный диалог. Н.А. Качалов также пишет, что аутентичность может положительно повлиять на уровень мотивированности студентов и способствовать более релаксированному восприятию учебной информации.

Н.Г. Нестерова и С.В. Фащанова в своей работе отмечают, что использование материалов интернет-СМИ в учебном процессе может обеспечить студентов актуальной информацией и организовать их самостоятельную работу по её сбору и обработке. [4, с. 24]

Немаловажную роль в формировании и развитии навыков диалогической речи играет уровень методической подготовленности и профессиональной компетентности преподавателя. Он выполняет преобразующую, управляющую и контролирующие функции. Выбранный им тип упражнений (языковые, условно-речевые или речевые) их комбинирование, знание специфики обучению диалогической речи, определение степени самостоятельности студентов при подготовке аутентичных материалов поможет ему оптимизировать учебный процесс и подготовить специалистов, действительно способных на ведение профессиональной речевой деятельности.

При работе со студентами-бакалаврами 3-4 курсов, обучающихся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», включение в образовательный процесс работу с аутентичными текстами носит обязательный характер, так как в рамках ФГОС-3 предполагается формирование таких профессиональных компетенций, как:

- 1) владение техниками установления профессионального общения, установление профессиональных контактов и развитие профессионального общения на иностранных языках;
- 2) владение способностью описывать общественно-политические реалии страны региона специализации с учетом ее лингвострановедческой специфики;
- 3) владение базовыми навыками восприятия мультимедийной информации на языке региона специализации.

Для успешного освоения данных компетенций в рабочую программу был включен раздел «Обсуждение текущих политических событий»,



зарекомендовавший себя как эффективное средство для формирования у студентов способности быстро ориентироваться в потоках меняющейся информации и осуществлять отбор наиболее достоверных источников. Данный раздел подразумевает поиск, обработку, представление информации, а также комбинацию речевых упражнений. В случае работы в группе студентов старших курсов с низким уровнем владения иностранным языком допускается включение языковых упражнений. В процессе обучения преподаватель определяет, кто будет осуществлять подготовку аутентичных материалов, т.е. он может варьировать степень самостоятельности студентов.

Итак, мы видим, что развитие умений диалогической речи происходит наиболее эффективно, когда преподавателем при построении занятия и при выборе заданий учитываются психологические и лингвистические особенности данной деятельности. Использование аутентичных материалов не должно становиться причиной дискомфорта студента в процессе обучения, а, напротив, повышать уровень его мотивированности посредством максимального приближения речи к речи носителя языка. При подборе упражнений необходимо учитывать уровень готовности студента вести дискуссию, а также уровень владения иностранным языком. В следующем разделе будет приведен пример комплекса упражнений для развития умений диалогической речи студентов ФИПН ТГУ.

Теперь посмотрим на пример комплекса упражнений в группе с уровнем владения английским языком B2 4 курса. После обозначения темы и определения видов деятельности, среди студентов был проведен мини-опрос с целью определения уровня имеющейся информации о дате проведения и итогах Референдума о членстве Великобритании в Европейском союзе, проведенного в 2016 году. (Примеры вопросов: *What is Brexit? When and where did the Referendum take place? What would happen if the UK left the EU? What are the economists' views on the Referendum? Who can vote in the UK's Referendum? What are the arguments for and against the Referendum?*) Во время опроса важная фактическая информация фиксировалась на доске для возможности ее дальнейшего использования. После этого студентам предъявлялся мини-гlossарий: *transition period, customs arrangements, come to fruition, a small price to pay, trade facilitation agreement, to simplify the procedure, to claim the complications*. После написания слов обучающимся давалась возможность объяснить значение на английском языке (если значение слова было известно) или же попытаться его угадать.

Затем студентам было предложено 5-минутное видео, также посвященное возможным последствиям Брексита в сфере таможенного соглашения. Задание осложнялось тем, что необходимо было воспринимать информацию на слух и понимать речь носителей языка, характеризующуюся достаточно быстрым темпом и наличием британского акцента. После двукратного предъявления видео студентам было дано задание разделить его на смысловые отрывки и охарактеризовать каждый из них: *Divide the video into parts and highlight the main ideas of these parts*.

В ходе дискуссии были определены следующие части:

- 1) обозначение проблемы и степень обоснованности опасений;
- 2) характеристика стран, ведущих торговлю с ЕС, не являющихся членами ЕС;
- 3) настроения внутри страны, требования населения ускорить процесс выхода из ЕС;
- 4) влияние Брексита на изменение отношения населения к политическим партиям, итоги голосования на Парламентских выборах в 2017 году.

Обсуждение каждой смысловой части в отдельности выявило, что у студентов возникли трудности с пониманием некоторых моментов видео. Эти пробелы в понимании были устранены с помощью разъяснений, данных преподавателем.

Затем студентам была предложена ролевая игра: *Pick a card with a role (a journalist, a voter, an expert, a politologist, a politician, an activist, an analyst) and discuss Brexit from different points of view with your partner. Change the partner and continue to discuss the topic. Use the glossary.*

В другой группе, где были студенты, специализирующиеся на изучении политики Великобритании, была предложена ролевая игра «Имитация пресс-конференции/интервью». *«Mock press-conference/ interview on Brexit issue»: one of you is going to be a British specialist or politician and the other represents different media sources. Your task is to discuss Brexit issue. Use the glossary.*

Речевая ситуация была сформулирована следующим образом: на политическом ток-шоу представители разных профессий, слоев общества и политических взглядов рассматривают Брексит со своей точки зрения и аргументируют её. Также студентам необходимо было использовать слова из глоссария и информацию из видео. Лексические и грамматические ошибки фиксировались преподавателем, коррекция ошибок и комментарии по поводу следования языковой норме и правилам ведения дискуссии были даны после завершения ролевой игры.

На выполнение комплекса упражнений было затрачено 40 – 60 минут. Были выявлены и устранены пробелы в понимании информации, было обеспечено усвоение новой лексики, ролевая игра продемонстрировала, что информация из аутентичного источника была понята и усвоена. Отдельный интерес у студентов вызвал британский акцент говорящих, были произведены успешные попытки копировать их манеру речи. Аутентичность материала при работе с разделом «Обсуждение текущих политических событий» стала несомненным плюсом и вызвала большую степень доверия к достоверности информации. Тот факт, что участники видео являлись носителями языка, обусловил некоторое опосредованное соперничество: студенты демонстрировали желание понять максимум информации и справиться с трудностями, вызванными темпом речи и акцентом. Результаты, полученные в ходе выполнения упражнений, повысили уверенность студентов в уровне владения иностранным языком, а также положительно повлияли на мотивированность в продолжении работы с аутентичными

материалами. Было внесено предложение чаще работать с подобными видеоматериалами. Уровень владения языком В2 позволил студентам вести дискуссию, не испытывая затруднений в поиске слов и формулировании мысли.

Важным аспектом при выполнении данного комплекса упражнений является процесс оценивания. Так как комплекс упражнений ориентирован на развитие и совершенствование навыков диалогической речи, ключевым фактором при оценивании ответа является успешность коммуникативного акта. При оценивании соблюдения языковой нормы преподавателем могут быть сделаны некоторые послабления. Так как упражнения выполняются устно, то количество допустимых лексико-грамматических ошибок может быть больше, чем при оценивании письменных заданий.

Важным аспектом при выполнении данного комплекса упражнений является процесс оценивания. Так как комплекс упражнений ориентирован на развитие и совершенствование навыков диалогической речи, ключевым фактором при оценивании ответа является успешность коммуникативного акта. При оценивании соблюдения языковой нормы преподавателем могут быть сделаны некоторые послабления. Так как упражнения выполняются устно, то количество допустимых лексико-грамматических ошибок может быть больше, чем при оценивании письменных заданий.

Критерии оценивания комплекса упражнений сформулированы и представлены в таблице 1 (см. Таблица 1).

**Таблица 1 Критерии оценивания диалогической речи**

Критерии оценки	Оценка
Студент демонстрирует компетентность во владении информацией, выражает заинтересованность во мнении собеседника, умеет корректно вести диалог, помнит и реагирует на сказанное собеседником, следит за соблюдением нормы языка, выстраивает речь в соответствии с функционально-стилевым регистром, опирается на неязыковые каналы связи. Тема глубоко проработана. В речи отсутствует избыточность. В речи присутствуют единичные лексико-грамматические, а также фонетические ошибки.	«отлично»
Студент демонстрирует достаточное владение информацией, выражает заинтересованность во мнении собеседника, умеет корректно вести диалог, помнит и реагирует на сказанное собеседником, норма языка и стиль в целом соблюдены, присутствует опора на неязыковые каналы связи. Тема достаточно проработана. В речи присутствуют лексико-грамматические и фонетические ошибки, не затрудняющие понимание сказанного.	«хорошо»

Критерии оценки	Оценка
Студент демонстрирует поверхностное владение информацией, имеет затруднения с использованием тематического вокабуляра. Присутствуют проблемы с коммуникацией, вызванные непониманием или нежеланием реагировать на сказанное собеседником, а также некорректной реакцией на это. Опора на неязыковые каналы связи незначительна. В речи присутствует большое количество ошибок языкового характера, затрудняющее понимание сказанного.	«удовлетворительно»
Студент демонстрирует существенные пробелы во владении информацией, тематический вокабуляр не используется, процесс коммуникации нарушен, норма языка не соблюдается	«неудовлетворительно»

Применение данных комплексов упражнений у студентов с разным уровнем владения английским языком поможет достигнуть цель обучения, определенную образовательной программой, и позволит успешно включать аутентичные новостные материалы в план проведения занятия. Данные комплексы упражнений являются универсальными и подходят для материалов разной тематики и разного уровня сложности, что облегчит работу преподавателя при подготовке к занятию. Практика применения данных комплексов у студентов 3 и 4 курсов ФИПН ТГУ показала, что упражнения соответствуют уровню подготовки студентов, не вызывает отторжения или снижения уровня интереса студентов по причине излишней сложности или же простоты. Использование глоссария в ходе выполнения заданий способствует усвоению новой лексики, четко сформулированные речевые ситуации задают направление диалога и стимулируют развитие умений диалогической речи.

В зависимости от тематики занятия, времени на выполнение запланированного задания и уровня владения иностранным языком преподавателю необходимо выбрать наиболее оптимальные виды заданий. Использование аутентичных текстовых и видеоматериалов доказало свою эффективность при обучении иностранному языку, благодаря возможности освоить норму и узус, приблизиться к речи носителя языка повысить уровень мотивированности студентов.

#### *Список использованной литературы*

1. *Баунова А. А., Щукина И. В.* Методический потенциал использования коммуникативных заданий для обучения устной диалогической речи на английском языке // Решение проблем учебно-методического обеспечения при реализации ФГОС ВО 3++Материалы XLVII научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Под общей редакцией В.А. Панина. 2020.С.22-24
2. *Зубова И. Н.* Лингвометодические основы современных требований к обучению иностранным языкам // Вестник Югорского государственного университета. 2006. № 5. С. 38-44.

3. Качалов Н. А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2006. Выпуск 291. С. 221-227.
4. Нестерова Н. Г., Фацанова С. В. Интернет и Интернет-СМИ как средства инновационных технологий в обучении лингвистическим дисциплинам // Открытое и дистанционное образование. 2013. № 3. С. 22-27.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
6. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с
7. Doff A. Teach English: A Training Course for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press in Association with the British Council, 1990. 298 p.
8. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2d ed. New York: Oxford University Press, 2000, 272 p.
9. Spratt M. (1991) The Practice Stage, Discourse Chains // At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching, eds. A. Matthews, M. Spratt, and L. Dangerfield. Walton-on-Thames, UK: Thomas Nelson.

**Е. А. Максимова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **РАЗВИТИЕ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

**Аннотация.** В статье представлен обзор исследований ведущих отечественных школ непрерывного образования: московской, ленинградской, волгоградской. Отмечено, ключевым направлением исследований московской школы является личностно ориентированное педагогическое образование; ленинградской – исследование образования как единства социальных, психологических и педагогических трансформаций; волгоградской – развитие профессионального образования в форме учебно-научно-педагогических комплексов. Сделан вывод о том, что направления исследования непрерывного образования, зародившиеся более полувека назад, сохраняют свою актуальность сегодня и будут востребованы в будущем.

**Ключевые слова:** *непрерывное образование, профессиональное образование, московская научная школа, ленинградская научная школа, волгоградская научная школа.*

## **GENESIS OF THE IDEA OF LIFE-LONG LEARNING IN THE DOMESTIC PEDAGOGICS**

**Abstract.** The article gives a review of the research of the leading domestic science schools of life-long learning: Moscow, Leningrad, and Volgograd ones. It is mentioned that the main stream in the research papers of Moscow science school is personal-oriented education, while in Leningrad science school it is the analysis of education as a unity of sociological, psychological, and pedagogical transformations. Volgograd science school focuses on developing education in the form of educational-scientific-pedagogical complexes. The conclusion is drawn that although the main directions in the research of life-long education are half a century old, they are still topical and seem to be promising in the near future.

**Keywords:** *life-long learning, professional education, Moscow science school, Leningrad science school, Volgograd science school.*

Необходимость постоянного поддержания квалификации специалиста на актуальном уровне в век быстро развивающихся технологий не вызывает сомнений. В начале 2000-х годов в отечественной педагогике наблюдался повышенный интерес к идее непрерывного образования. Она становилась предметом диссертационных исследований, публикаций в научных периодических изданиях, являлась темой обсуждений на многочисленных конференциях различного уровня. Однако хотелось бы отметить, что воспринимая зачастую в качестве инновационной, данная идея таковой по сути не являлась. Известно, что в 1989 году Государственный комитет СССР по народному образованию утвердил Концепцию непрерывного образования. Это означает, что разработка концепции началась еще в середине 1980-х годов, за четверть века до ее активного принятия педагогическим сообществом.

В данной статье мы предпринимаем попытку привести краткий обзор исследований крупных научных школ непрерывного образования: московской, ленинградской, волгоградской с целью отметить, какие аспекты идеи непрерывного образования были актуальны при ее зарождении и проследить, как эта идея развивалась.

Московская школа непрерывного образования начала складываться в 1980 году под руководством В.А. Слостенина и объединила таких исследователей, как Г.И. Аксенова, Е.И. Артамонова, Л.В. Блинов, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, С.Г. Вершловский, Л.К. Гребенкина, С.М. Годник, В.В. Давыдов, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, О.П. Морозова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, Н.М. Швецов и др. Они разработали различные аспекты личностно-ориентированного педагогического образования. В частности:

- разработали понятие профессиональной педагогической культуры;
- обосновали стратегию развития субъектности будущего педагога;
- выявили особенности становления и предложили способы развития педагогического профессионализма;
- обосновали концепцию самосовершенствования учителя;
- ввели различные подходы к проектированию способов эффективного освоения знания;
- исследовали психологию становления профессионального опыта;
- определили возможные траектории реализации субъектного потенциала педагогов;
- предложили методики профессионально-личностного роста на уровне послевузовского образования [1; 2].

Ученые московской школы на примере учителя исследовали личностные характеристики компетентных специалистов, к которым отнесли следующие: готовность генерировать идеи, развитое чувство значимости себя, понимание своего потенциала и возможности влияния на окружающих, осознание ответственности за результаты деятельности, готовность к нравственному выбору, развитые рефлексивные способности, субъектность в различных сферах деятельности, развитые навыки самоконтроля, готовность вносить коррективы в свою деятельность [3].

Обратим внимание, что авторы с самого начала своих исследований акцентировали личностную составляющую профессионального образования, говорили о необходимости субъектного развития специалистов. Оно заключается в том, что студент создает образовательное пространство, адекватное актуальному этапу его профессионального становления. Поскольку в процессе профессионального развития корректируется система ценностей, трансформируются представления о смысле профессиональной деятельности и мировосприятие в целом, это личностное пространство неизбежно и закономерно меняется [2; 3]. В настоящее время данная идея развивается в контексте индивидуализации образовательных траекторий.

В отличие от личностно-ориентированного фокуса, характерного для исследователей московской школы, представители ленинградской научной

школы непрерывного образования в большей степени исследовали взаимосвязь изменений в социальной, психологической, педагогической сферах жизни взрослого человека, обусловленных получением или продолжением образования. Примечательно, что соответствующие идеи в работах Б.Г. Ананьева, Н.М. Верзилина, В.Г. Онушкина, О.Ф. Федоровой и других авторов, были сформулированы еще в 1960-х годах, задолго до закрепления термина «непрерывное образование».

Так, доминантой социологических исследований С.Г. Вершловского было стимулирование получения образования. Ученый обнаружил, что ценностная ориентация на образование выступает надежным показателем образа жизни человека. Он выдвинул гипотезу естественной связи уровня образования и образа жизни взрослого человека: если человек не видит ценности образования, то внешнее стимулирование к получению образования не имеет смысла. Образование должно входить в систему базовых аксиологических потребностей человека, чтобы оно положительно влияло на качество его жизни [5].

С другой стороны, психологи доказывали возможность мотивации взрослых к продолжению образования. Исследования Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина подтвердили, что познавательная активность взрослых учащихся, их непрекращающаяся включенность в образовательную деятельность положительно сказывается не только на их интеллектуальных способностях, но и облегчает социальную адаптацию, способствует развитию профессионализма. В соответствии с их выводами, получение и продолжение образования создает позитивную социальную ситуацию развития, поскольку повышение уровня образования стимулирует перестройку системы субъективных отношений, мировоззрения, мировосприятия и в результате приводит к социальной зрелости учащихся [6; 7].

В педагогических исследованиях представителей ленинградской школы акцентирован аспект взаимосвязи общего и профессионального образования, а также взаимосвязи образования с жизненным и профессиональным опытом учащихся. Стремясь опосредовать образовательный процесс социальными факторами, они искали оптимальные способы организации учебного процесса, эффективные дидактические приемы, методы определения содержания образования. В этой связи были предложены приемы опоры на жизненный опыт учащихся, методы развития рефлексивных способностей, реализовывалась идея вариативности содержания образования и т.д.

Исследования развития непрерывного образования в социально-экономическом контексте учеными ленинградской научной школы показали, что с изменением политических, культурно-исторических, экономических условий меняется отношение как отдельного человека, так и общества в целом, к образованию. Современное их «прочтение» заключается в том, что повышение социальной и профессиональной мобильности востребует формирование «жизненной», а не только профессиональной квалификации. Кроме того, высокая скорость повседневной жизни, частые и быстрые



изменения разных ее сфер диктует необходимость поддержания квалификации в актуальном состоянии. Рост количества контактов в профессиональной деятельности актуализирует междисциплинарность в постановке и решении задач. Иными словами, меняются все составляющие образовательного процесса: содержание образования и технологии его освоения, базовые формы его организации, специфика взаимодействия субъектов, предъявляемые к ним требования.

Волгоградская научная школа непрерывного образования, руководимая Н.К. Сергеевым, сфокусирована на связи педагогической науки и практики. Ее наиболее концентрированным проявлением является концепция непрерывного педагогического образования в форме учебно-научно-педагогических комплексов. Основные положения данной концепции состоят в следующем:

- профессиональное образование представляет собой целостный, выраженный личностной направленностью, а не односторонне-функциональный процесс;

- поэтому овладение профессиональной деятельностью должно быть включено в широкое пространство самореализации будущего специалиста, являться одним из компонентов этого пространства;

- целостность и широкий контекст развития специалиста востребует интегрированные и дифференцированные учебные курсы, интенсивность и эффективность которых возрастает при возможности использования современных образовательных технологий [8].

В процессе многолетней экспериментальной работы Н.К. Сергеев доказал, что наиболее эффективно учебно-научно-педагогические комплексы работают на базе университетов. Вместе с тем, чтобы университет смог стать основой для создания комплекса, он должен соответствовать ряду требований. В частности:

- образовательный, академический, научный, воспитательный потенциал университета должен позволять охватить все уровни и направления подготовки педагогов;

- университет должен быть интегрирован в международное образовательное пространство;

- он должны быть центром фундаментальных исследований в соответствующих областях, поскольку без методологии, без научного осмысления деятельности, глубинного понимания методов работы осуществление даже самых перспективных идей затруднена;

- университет должен быть научным, методическим, ресурсным, консультационным центром, координирующим качество образования в регионе;

- он должен иметь особую воспитательную среду с ярко выраженной профессиональной направленностью [8].

Следует отметить, что базовые положения концепции Н.К. Сергеева наряду с требованиями к университету стали теоретической основой технологии создания образовательного педагогического комплекса как

региональной системы непрерывного профессионального образования. Экспериментальный комплекс включал в себя образовательные учреждения общего, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования г. Волгограда и Волгоградской области. Он подтвердил свою эффективность как региональная личностно-ориентированная система непрерывного образования и получил высокую оценку Президиума РАО.

Сделанный краткий поверхностный обзор основных направлений исследований ведущих российских школ непрерывного образования показывает, что несмотря не то, что истоки концепции непрерывного образования зародились в иных социально-экономических, социокультурных, политических условиях, она не потеряла своей актуальности сегодня. Напротив, современные реалии подтверждают ее жизнеспособность, востребованность и перспективность.

#### *Список использованной литературы*

1. *Сластенин В. А.* Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя // Педагогическое образование и наука. 2006. № 2. С.4-20.
2. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: / Л.К. Гребенкина. – Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2000. – 201 с.
3. *Сергеева С. В., Воскресенко О. А.* Модель непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 2 (83). С. 220-227.
4. *Кунавцев А. В.* Деятельностный подход в профессиональной подготовке в системе многоуровневого инженерного образования // Вестник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. 2006. № 4 (23). С. 106-120.
5. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. 151 с.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. 2010. 282 с.
7. *Кулюткин Ю. Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.
8. *Сергеев Н. К.* К поиску моделей базовых центров подготовки учителя // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 4. С. 14-18

**Н. Мөнх**

*МонГУ, Институт Наук и Искусствоведения, Кафедра европейских языков*

**Л. Оюу-Эрдэнэ**

*МонГУ, Институт Науки и Искусствоведения, Центр экспериментальной лингвистики*

## **COMPARING THE RESULTS OF CLASSROOM AND ONLINE LEARNER'S READING COMPREHENSION USING EYETRACKER (FRENCH LANGUAGE, A1)**

**Abstract.** In this study, we used the eye-tracker to compare the ability to read and understand texts in A1-level French students who were trained in the classroom and online. To conduct the study, we selected 12 students aged 18 to 22 who had yet to study French. The selected students were distributed by classroom and online class, while for an even distribution, we took into account their age, gender, language skills, and average score. To teach French in both classes, we used the French textbook "ECHO A1", compiled by the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages. In both classes, the lessons were conducted by the same teacher, according to the same notes, and according to the same methodology. The entire training period was 13 weeks, and there was a total of 52 sessions of 104 hours each in the classroom and online, with a frequency of 4 sessions per week, each lasting 90 minutes. In order to accurately examine the results of the above two types of learning, knowledge acquired and progress, we used linguistic research equipment to test students every 14 days regularly. Six formative experiments and tests were carried out; the results were compared. We carried out experimental studies for three months, using the instruments at the disposal of the Center for Experimental Linguistics at the NUM. This study is unique and essential in that we empirically established differences in reading and comprehension skills between students taught in face-to-face and online classes using modern equipment.

**Keywords:** *eye tracking, level A1, reading and understanding.*

## **СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО УЧАЩИМЯ ОЧНОГО КЛАССА И ОНЛАЙН КЛАССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЙТРЕКИНГА (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК, А1)**

**Аннотация.** В данной статье мы, используя айтрекинг, попытались сравнить способность читать и понимать тексты у студентов, изучающих французский языка уровня А1, проходивших обучение в классе и дистанционно. Для проведения исследования мы выбрали 12 студентов в возрасте от 18 до 22 лет, ранее не изучавших французский язык. Выбранные студенты были распределены по группам аудиторных и онлайн уроков, при этом для равномерного распределения мы учитывали их возраст, пол, языковые навыки и средний балл. Для преподавания французского языка в обоих классах мы использовали учебник французского языка "ECHO A1", составленный согласно требованиям Общеввропейских компетенций владения иностранными языками; в обоих классах уроки проводил один и тот же учитель, по одним и тем же конспектам, и по одной и той же методике. Весь период обучения составил 13 недель, всего было проведено 52 занятия по 104 часа каждое в классе и онлайн, с частотой 4 занятия в неделю, каждое занятие продолжительностью 90 минут. Чтобы точно изучить результаты двух вышеупомянутых типов обучения, приобретенных знаний и прогресса, мы использовали оборудование для языкового тестирования, чтобы регулярно проверять студентов каждые 14 дней. Всего

было проведено шесть промежуточных экспериментов и тестов, результаты, которых сравнивались. Мы проводили экспериментальное исследование в течение 3 месяцев, используя приборы, находящиеся в распоряжении Центра экспериментальной лингвистики при МонГУ. Данное исследование уникально и важно тем, что мы опытным путем установили различия в умении читать и понимать у студентов, проходивших обучение очно и на онлайн уроках, используя современное оборудование.

*Ключевые слова:* айтрекинг, уровень A1, чтение и понимание.

## **Introduction**

In this era, as relations between world countries are becoming closer and more globalized, the demand for learning foreign languages is increasing significantly. From this situation, issues on the methodology of learning and teaching foreign languages and contrastive linguistics are attracting researchers' attention. In the information age in which we live, the significant changes resulting from technological development are affecting not only people's daily lives but also scientific fields to a certain extent. The more computers, information systems, and artificial intelligence are developing at a high level, the more the demand for studying the nature and phenomenon of language is rising. Due to this situation, experimental research based on modern advanced techniques and technologies is being conducted in many fields, such as linguistics and foreign language teaching.

As a result of technique and technological development, new learning methods such as online, e-learning, and distance learning have been created and developed intensively. Since 2000, world countries have introduced e-learning in their education sectors [1]. In particular, caused of the impact of the COVID-19 pandemic, secondary and high schools, universities, colleges, and training centers worldwide were forced to switch to a new form of teaching completely. However, it is not sure that the knowledge acquired through traditional classroom courses is at the same level as the knowledge obtained through online courses, a possible form of education that meets the requirement of society and a particular time. Foreign language universities and institutes in Mongolia started online courses in 2020, and research on studying the result of this kind of teaching has yet to be conducted. Therefore, studying the results of the above two teaching forms is vital. In this study, we aimed to compare the reading comprehension skill results of elementary, i.e., A1 level French classroom and online learners, by using the eyetracker. The use of the device has significance for revealing the actual difficulties and problems of the learners during the reading comprehension process.

A total number of twelve students consisting of ten female and two male students aged 18-22 with a GPA of 2.9-3.9, participated in this experiment. When the reading comprehension process of elementary French language learners was studied, the students were asked to read a French text related to the lesson content taught in the fortnight and answer test questions based on the text while the eyetracker assessed these processes. Using the eyetracker, we obtained the text reading time, video records of eye saccades, and data from heat maps and gaze plots. Precisely, we analyzed the heat map fixation and attention, gaze plot fixation, i.e., quantitative data on the total number of eye movements, regressive saccades, progressive saccades, and gaze plot attention and compared it with the

performance of tests as well as the results of six formative tests. The result of the summative test was averaged and comparatively studied

### **1. A Theoretical Basis for Eyetracking Research**

According to research conducted by French scientist Émile Javal between 1878-1879, he defined for the first time that eye movements during the reading process do not go along the text line like drawing a straight line. However, eye saccades jerk from one point to another point and stop at the point for a short period. [2]. However, in 1937, American educational psychologist Guy Thomas Buswell recorded eye movements on the film and determined a technique difference between reading aloud and silently. After that research, in 1980, American psycholinguist Keith Rayner proposed an eye movement technique. Rayner mainly studied how information is processed during reading and defined that the one left-hand and two right-hand words from the target word, i.e., short pause point, are simultaneously processed during the text reading. Therefore, the readers can process the meaning of the context without necessarily reading the word or the end of the sentence [3].

The eyetracker uses an exact method for recording how the eyes move in real-time so it can be used for detecting difficulties and problems encountered while reading. In other words, with the eye-tracking method, it is possible to reveal the comprehension difficulty of the reader by determining what, when, and where the problems are [4]. In 1991, Portuguese researcher Costa A. M. conducted a study on the technique of reading aloud and noted that when the reader encountered an unknown word or phrase and a problem, the reading speed slowed down. The reader tended to stutter, slow down, become silent, and look again. However, *the reading act is a reasonably constant process, and the eyes do not always move forward from left to right. A certain percentage of eye movements are backward movements. The eyes look back when the information is not processed, understood, or known. This process is called a regressive saccade. The eyes move to the next point when the word is fully identified, and the information is processed. This process is called a progressive saccade* [5].

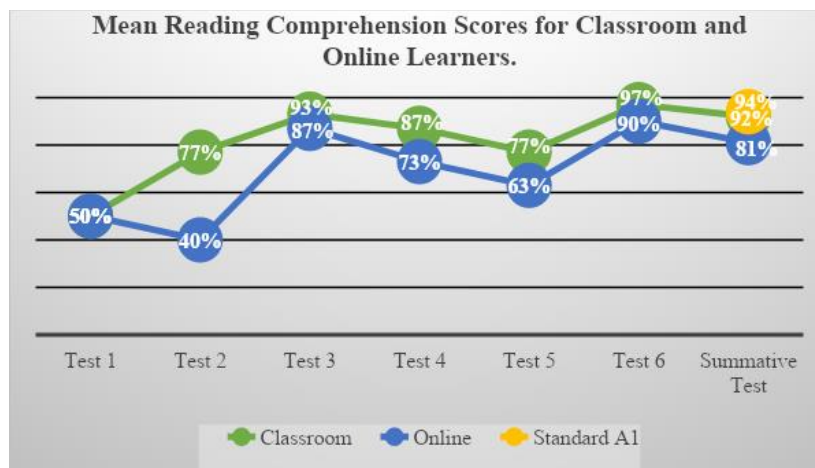
While reading, those brief pauses at a certain point last for an average of 100 to 800 milliseconds for an adult. An average pause is 250 milliseconds for the students who participated in the experiment. In other words, since a second equals 1000 milliseconds, the average eye movement is four times per second. On the other hand, eye movements take 10-20 milliseconds to move from one word to another and 60-80 milliseconds to jerk from the previous line to the next [6]. For a good reader, the average pause time is about 200 to 250 milliseconds, and the average transition distance of jerking from one point to another is 7 to 9 letter skips. There is only one stop at a word, and short or many repeated words are skipped. It was also observed that short pauses were made on predictable words [7].

Eye movements and cognitive acts are directly related, i.e., the eyes reflect cognition [8]. Johnston P. J. considered that cognitive acts, including eye movements, can be monitored during the reading process using special devices. However, "comprehension" cannot be observed, so we should ask the reader to do

something to check comprehension. Text-related questions are an indirect measurement of reading comprehension.

## 2. The Result of the Experimental Study

An average result of 6 formative tests and a summative test taken by the 12 classroom and online students is shown in Graph 1 and Table 1.



*Fig 1. Average Reading Test Scores of A1 French Language Learners in Classroom and Online Classes*

**Table 1 - Result of Mean Reading Test Scores for A1 French Language Learners in Classroom and Online Classes**

	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6	Summative test	Total average
Classroom	50%	77%	93%	87%	77%	97%	92%	82%
Online	50%	40%	87%	73%	63%	90%	81%	69%

The results of the other tests are similar, except for a significant difference of 37% in the second test with a ratio of 77:40. The results of tests 1-3 of the classroom students have a steady increase or improvement. According to the table and graph above, the starting results of the classroom and online class students are at the same point in terms of reading comprehension. On the other hand, the results of the second test of the online class students decreased, and a significant difference was observed. Three of the six students did not attend class in three of the eight sessions in 14 days of the course. Therefore, we consider that the attendance caused lesson backwardness, and that situation influenced the result of the study. Moreover, the results of the fourth and fifth tests of both class types of students went down consecutively due to the difficulty of the course content. By then, we had studied the most difficult elementary French grammar: the complex past tense. It takes an average of a month to fully acquire knowledge of the complex past tense. However, the result of the sixth test increased again. That rise may indicate that the students mastered the previous knowledge and learned to apply it.

In order to check whether the students who participated in the experimental study have fully mastered the A1 level of the French language, we chose a group

of professional class students who have completed the A1 level, studying in "the French Language and Area Studies" program at NUM as a benchmark and set a goal of reaching the standard of that student. Thus, four professional class students were given a summative test to assess their A1-level knowledge and skills. The same test was given to the experimental class students at the end of the study. The test result of the professional class students was 94%, time spent 67 seconds, gaze plot fixation was 224, of which 3%, i.e., 7 were regressive saccades, the remaining 97% or 217 were progressive saccades, and gaze plot attention was 93. The performance of the classroom students was quite close to the result. For example, the test result was 92%, gaze plot fixation, gaze plot attention, and the number of regressive saccades was very close to the results of the professional class students.

Compared to the students of the professional class, the experimental class students studied relatively fewer hours. However, their results were only 2% different from the standard assessment, and the other numerical indicators were also very close to the benchmark. Therefore, the experimental classroom students achieved the target results regarding reading comprehension. However, the online experimental class students fell 13% short of reaching the benchmark, but they came pretty close to the benchmark.

All the results of the six formative tests and the last integrated test of the A1 level French students were averaged and compared (Table 2.)

**Table 2 -Average Results of All Tests for Classroom and Online Students**

	Test Scores /%/	Spend time /seconds/	Gaze plot fixation	Regressive saccades	Progressive saccades	Gaze plot attention
Classroom	82%	98	232	20 (10%)	212 (90%)	80
Online	69%	124	279	39 (15%)	240 (85%)	113
Difference	13%	26	47	19	28	33

As Table 2 shows, the test results of the students who studied in the classroom are 13% higher, the time spent reading the original text of 112 words is 26 seconds less, and the number of gaze plot fixation, regressive saccades, and gaze plot attention is lower than the others. According to this result, as the reading ability improves, total gaze plot fixation, regressive saccades, gaze plot attention, and spending time can be less.

### **Conclusion**

In this study, we investigated A1-level French students' reading comprehension using the eyetracker. The students who understood the meaning of the text well and scored high on the test had less spend time and a number of gaze plot fixation, regressive saccades, gaze plot attention. However, it was observed that the students who did not fully understand the meaning of the text or who scored low on the test had more spend time and a number of gaze plot fixation, regressive saccades, gaze plots. However, it was noted that the students scrolled quickly and skipped short

words and word endings when they looked at well-known words, combinations of letters, and words taught frequently during the class. When the students encounter unfamiliar words, combinations of letters, poorly understood or confusing words, conjunctions, and words taught less frequently during class, their pupils dilate, concentrating more and making regressive saccades.

### *References*

1. *Suvdmaa T.* (2005). E-learning, UB.
2. *Rayne K.* (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 3(124), p.372-422. Available at: <http://wexler.free.fr/library/files/rayner%20%281998%29%20eye%20movements%20in%20reading%20and%20information%20processing.%2020%20years%20of%20research.pdf>
3. *Frazier L., Rayner K.* (1982). Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210. Available at: <https://www.coli.uni-saarland.de/~masta/WS15/FrazierRayner1982.pdf>
4. *Frenck-Mestre C.* (2005). Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: A review of methodologies and experimental findings. *Second Language Research*, 21, p.175-198. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/32222855\\_Eye-movement\\_recording\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_studying\\_syntactic\\_processing\\_in\\_a\\_second\\_language\\_A\\_review\\_of\\_methodologies\\_and\\_experimental\\_findings](https://www.researchgate.net/publication/32222855_Eye-movement_recording_as_a_tool_for_studying_syntactic_processing_in_a_second_language_A_review_of_methodologies_and_experimental_findings)
5. *Luegi A Costa & I Faria.* (2011). Using eye-tracking to detect reading difficulties. *Journal of Eyetracking, Visual Cognition and Emotion*. Volume 1, Number 1, p.41-49. Available at: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29996/1/2049-1-7022-1-10-20110601.pdf>
6. *Roncevic I.* (2021). Eye-tracking in Second Language Reading. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, Volume 15, Issue 5, p.416-432. Available at: [https://www.academia.edu/69484083/Eye\\_tracking\\_in\\_Second\\_Language\\_Reading](https://www.academia.edu/69484083/Eye_tracking_in_Second_Language_Reading)
7. *Roberts L. & Siyanova-Chanturia A.* (2013). Using eye-tracking to investigate topics in L2 acquisition and L2 processing. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/259433937\\_Using\\_eye-tracking\\_to\\_investigate\\_topics\\_in\\_L2\\_acquisition\\_and\\_L2\\_processing](https://www.researchgate.net/publication/259433937_Using_eye-tracking_to_investigate_topics_in_L2_acquisition_and_L2_processing)
8. *Liversedge S. P. & Findlay J. M.* (2000). Eye movements reflect cognitive processes. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 6-14. Available at: <https://philpapers.org/rec/LIVEMR>



**И. А. Некрасов, Е. А. Максимова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **РАБОТА СО СЛОВАРЕМ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Владение английским языком является достаточно востребованной компетенцией практически во всех отраслях народного хозяйства нашей страны. Отдельное внимание обращает на себя профессионально-ориентированное обучение английскому языку, которое представляет собой особую разновидность процесса преподавания в неязыковом вузе, ориентированного на чтение профессиональной литературы, изучение соответствующей лексики и терминологии, общение в сфере профессиональной деятельности. Профессиональное становление современных специалистов во многих сферах деятельности вызывает необходимость в профессионально-ориентированном обучении английскому языку. Целью данной работы является выявление особенностей работы со словарем, как приема развития лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении и формулировка тезисов, систематизирующих указанные особенности. Работа проведена на основании сбора и обобщения (метод синтеза), систематизации (системный метод) и сравнительного анализа (комплексный и сравнительно-аналитический методы).

**Ключевые слова:** *работа со словарем, лексическая компетенция, профессионально-ориентированное обучение, синтагматические связи, парадигматические связи.*

## **WORKING WITH A DICTIONARY AS A TECHNIQUE FOR DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** English language proficiency is quite a sought-after competence in almost all sectors of the national economy of our country. Special attention is paid to professionally-oriented English language teaching, which is a special kind of teaching process in a non-linguistic university, focused on reading professional literature, studying relevant vocabulary and terminology, communication in the field of professional activity. The professional development of modern specialists in many fields of activity causes the need for professionally-oriented English language training. The purpose of this work is to identify the features of working with a dictionary as a method of developing lexical competence in professionally-oriented training and the formulation of theses that systematize these features. The work was carried out on the basis of collection and generalization (synthesis method), systematization (system method) and comparative analysis (complex and comparative analytical methods).

**Keywords:** *working with a dictionary, lexical competence, professionally-oriented training, syntagmatic connections, paradigmatic connections.*

Владение иностранными языками всегда являло собой востребованную компетенцию специалистов практически во всех отраслях народного хозяйства. Справедливость данного утверждения не требует дополнительных обоснований, будучи очевидной. Необходимость владеть иностранным

языком сохранилась и на настоящий момент, несмотря на стремительное развитие информационных технологий, позволяющих автоматизировать часть работы переводчика – например, в части письменного перевода. Анализ данного утверждения не входит в предмет исследования настоящей статьи, отметим лишь, что знание иностранного языка – это не только умение осуществлять письменный и устный перевод, но и умение взаимодействовать с носителями иностранных языков с учетом присущих им культурных и культурно-языковых особенностей. Только такой подход позволяет осуществлять культурный и деловой контакт с представителями зарубежных стран на профессиональном уровне и добиваться лучших результатов в соответствующей сфере деятельности.

С учетом сказанного выше, отдельное внимание обращает на себя профессионально-ориентированное обучение английскому языку, которое представляет собой особую разновидность «процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности» [1, с. 6]. Профессиональное становление современных специалистов в сфере техники и технологии, экономики и управления вызывает необходимость профессионально-ориентированного обучения английскому языку.

При этом, конечно же, необходимо выстраивать модели, в соответствии с которыми будут организованы занятия по английскому языку. Необходимо также учитывать специфику профессии, систематизировать методические приемы, способствующие эффективному профессионально-ориентированному общению на английском языке. Так, «при обучении профессиональному английскому языку содержание обучения и методы согласуются с причинами изучения английского языка, и в основу обучения берутся три основных принципа: комплексно-аспектный подход к обучению, профессиональная направленность, мотивация овладения иностранным языком» [2, с. 340].

Обучение английскому языку направлено на формирование коммуникативной компетенции, состоящей из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций [3]. Коммуникативная компетенция, в свою очередь, основывается на таких компетенциях, как лексическая, речевая, социокультурная, компенсаторная, дискурсивная и предметная.

В рамках настоящей статьи мы остановимся на развитии лексической компетенции, которая «представляет собой способность учащегося определять значение слова в контексте, возможность использовать его в устной и письменной форме» [4, с. 274]. При этом, основой лексической компетенции является лексический навык, который состоит из знания о слове, его употреблении, а также его формах и значениях. Лексический навык формируется, в свою очередь, благодаря установлению прочных парадигматических связей слов, включающих в себя помимо форм слова,

синонимов и антонимов, также близкие по контексту слова. Важно то, что парадигматические связи формируются лишь со взрослением и изменением мышления ребенка, дополняя связи синтагматические.

Столь детальный разбор понятия лексической компетенции необходим нам, чтобы подчеркнуть особенности ее формирования именно в рамках профессионально-ориентированного обучения английскому языку, которое происходит уже не в детском возрасте с доминирующими синтагматическими связями, а значительно позднее, когда становится возможным формирование связей парадигматических. Данные связи обуславливают такие важные характеристики, как прочность запоминания и извлечение нужного слова из долговременной памяти, способствуя формированию активного лексического минимума, представляющего собой «лексический материал, которым учащиеся должны пользоваться для выражения мыслей в устной и письменной форме, а также понимать мысли людей при общении» [4, с. 274].

Эффективность работы над активным лексическим минимумом напрямую зависит от правильно организованного процесса обучения, поэтому задачей преподавателя является выбор таких приемов и способов обучения, которые смогут наиболее эффективно ознакомить учащихся с новыми лексическими единицами. Набор приемов и способы их применения подвержены изменениям, так как «на протяжении всей истории развития образования неоднократно менялось представление о его содержании, применяемых технологиях, характере взаимодействия педагогов и учащихся» [5, с. 286].

В рамках настоящей статьи остановимся на таком приеме развития лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении английскому языку, как работа со словарем. Работа со словарем имеет свои особенности, которые определяют сильные и слабые стороны данного приема при формировании парадигматических связей, необходимых для расширения активного лексического минимума.

Словарь – это «собрание слов (иногда также морфем или словосочетаний), расположенных в определённом порядке, используемое в качестве справочника, который объясняет значения описываемых единиц, даёт различную информацию о них или их перевод на другой язык либо сообщает сведения о предметах, обозначаемых ими» [6, с. 396].

Работа со словарем, как прием, имеет, в том числе, следующие положительные характеристики:

- систематически пополняет словарный запас обучающихся;
- формирует потребность к самостоятельному поиску необходимых для речевой деятельности слов;
- дает возможность индивидуализировать учебную деятельность обучающихся;
- существенно расширяет сведения о лексическом богатстве английского языка;
- активизирует творческий подход.

Несмотря на множество положительных характеристик, работа со словарем имеет также ряд особенностей, затрудняющих использование данного приема в качестве средства развития лексической компетенции:

- определенное количество обучающихся не считает словарь эффективным средством повышения уровня владения языком, видя его в качестве обычного хранилища значений слов;
- грамотное использование словаря – это многокомпонентное умение, формирование которого требует постепенного и последовательного освоения определенных навыков.

Не вызывает сомнений тот факт, что «овладение студентами профессионально-коммуникативными умениями невозможно без целенаправленного формирования понятийно-терминологического аппарата специальности» [2, с. 341]. В свою очередь, возраст обучающихся позволяет в полной мере задействовать механизмы формирования парадигматических связей, чему вполне способствует структура современных, в том числе, электронных, словарей. Словарная статья практически всегда содержит достаточно большое количество синонимов и примеров, показывающих употребление слова в том или ином контексте.

Еще одним положительным аспектом работы со словарем является характеристика данного приема, как одного из наиболее самостоятельных, что вполне соответствует особенностям обучения рассматриваемой категории обучающихся. В отличие от школы, акцент обучения в высших учебных заведениях делается на самостоятельную работу, и словарь позволяет успешно такую работу проводить, во всяком случае, в части пополнения активного лексического минимума. Следует помнить и о том, что некоторое число обучающихся, помимо непосредственно обучения, ведут и профессиональную деятельность, зачастую используя английский язык в своей работе. Для них работа со словарем приобретает особенный смысл, позволяя непосредственно и незамедлительно применять полученные знания на практике. Это повышает эффективность рассматриваемого приема в разы, создавая сильные парадигматические связи, которые вряд ли могут быть столь же быстро сформированы в учебном процессе.

Творческий и самостоятельный подходы в работе со словарем также в полной мере проявляются при развитии лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении английскому языку. Это связано с тем, что обучающийся «погружен» в профессиональную тематику и зачастую способен «чувствовать» оттенки смысла тех или иных терминов, обозначаемых в словарной статье в качестве синонимов. Такая работа активизирует творческую составляющую и положительно сказывается на процессе обучения.

В то же время работа со словарем имеет и ряд нюансов, один из которых заключается в недостаточности данного приема, если он используется изолированно. При отсутствии необходимости применять английский язык на практике непосредственно в период обучения, формирование парадигматических связей существенно затрудняется ввиду

уменьшения контекстуальной составляющей. Для компенсации данного пробела необходимо создание соответствующих учебных и игровых ситуаций, которые реализуются уже с помощью других средств и приемов.

Подводя некоторые итоги, можно сделать ряд выводов:

- работа со словарем является высокоэффективным приемом развития лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении английскому языку;

- творческий и самостоятельный характер работы со словарем определяет особую ценность данного приема именно в рамках профессионально-ориентированного обучения;

- грамотное использование словаря – это умение, формированию которого необходимо уделять особое внимание, несмотря на видимую простоту данного приема;

- следует формировать у обучающихся уважительное и серьезное отношение к работе со словарем, как эффективному приему развития лексической компетенции;

- работа со словарем должна сопровождаться применением английского языка в профессиональной деятельности, а в случае ее отсутствия - компенсироваться созданием учебных и игровых ситуаций посредством других приемов и методов обучения.

Данные тезисы, несомненно, требуют дальнейшей системной проработки, с учетом важности изучения особенностей развития лексической компетенции в профессионально-ориентированном обучении английскому языку.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

2. *Еремеева Г. Р., Баранова А. Р., Мефодьева М. А.* Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // КПЖ. 2016. №2-2 (115).

3. *Никитина Г. А.* Методика обучения английскому языку : Пособие для подготовки к лекциям и практическим занятиям. Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2019. 315 с.

4. *Осадчая И. В., Леско Е. С.* Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-1.

5. *Максимова Е. А.* Развитие представлений о педагогическом профессионализме // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Саратов, 2021. С. 285-290.

6. Большая советская энциклопедия / гл. ред. О. Ю. Шмидт. Москва: Советская энциклопедия, 1926-1947. Т. 51: Серна - Созерцание. Т. 51. 1945. 424 с.

## **ВЫБОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

**Аннотация.** Целью данной статьи является осмысление важности методологических подходов в лингводидактических исследованиях студентов, а также краткий обзор некоторых методологических подходов, используемых в лингводидактических исследованиях. Автор отмечает, что недостаточное понимание важности правильного выбора и применения методологического подхода в лингводидактическом исследовании ведет к низкому качеству квалификационных работ, что выражается в декларативном и эклектичном обозначении и выборе методологических подходов; произволу в трактовках и наименованиях уже существующих подходов и др.; необоснованной множественности подходов. В статье даются определения таких понятий, как «методология» и «метод» с позиций философии. Кроме того, автор приводит мнение некоторых ученых, что методологические подходы необходимо дифференцировать по их направленности на теоретическое или практическое исследование. Например, в теоретической педагогической деятельности применимы следующие подходы: личностный, деятельностный, структурный, феноменологический, компаративистский, аксиологический и т. п. С практической педагогической деятельностью соотносятся: индивидуальный, личностно-ориентированный, компетентностный, комплексный, дифференцированный, модульный и т. п. подходы. Однако, в статье выражено и другое мнение, где говорится, что практическая деятельность может опираться на теоретические подходы. Далее автор дает обзор и определяет основные характеристики таких методологических подходов как системный или системно-структурный, культурологический, аксиологический, антропологический, индивидуальный, личностный, деятельностный/личностно-деятельностный, компетентностный. В заключении, автор статьи подчеркивает, что студент-исследователь, применяя тот или иной методологический подход, должен обосновать его применение, назвать основные тезисы разработчиков и идеологов данного подхода, а также грамотно использовать понятийный аппарат в рамках выбранного подхода.

**Ключевые слова:** *методологические подходы, лингводидактические исследования, студенты.*

## **THE CHOICE OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN STUDENT RESEARCH ON LINGUODIDACTICS**

**Abstract.** The purpose of this article is to comprehend the importance of methodological approaches in students' linguodidactic research, as well as providing a brief overview of some methodological approaches used in linguodidactic research. The author notes that insufficient understanding of the importance of the correct choice and application of a methodological approach in linguodidactic research leads to a low quality of qualification papers, which is expressed in declarative and eclectic designation and choice of methodological approaches; arbitrariness in the interpretations and names of existing approaches, etc.; unreasonable multiplicity of approaches. The article defines such concepts as "methodology" and "method" from the standpoint of philosophy. In addition, the author cites the opinion of some scientists that

methodological approaches should be differentiated according to their focus on theoretical or practical research. For example, the following approaches are applicable in theoretical pedagogical activity: personal, activity, structural, phenomenological, comparative, axiological, etc. The following approaches correlate with practical pedagogical activity: individual, personality-oriented, competence, complex, differentiated, modular, etc. ones. However, another opinion is expressed in the article, which states that practical activities can be based on theoretical approaches. Further, the author gives an overview and defines the main characteristics of such methodological approaches as systemic or system-structural, culturological, axiological, anthropological, individual, personal, activity/personal-activity, competence ones. In conclusion, the author of the article emphasizes that a research student, applying one or another methodological approach, must justify its application, name the main theses of the developers and ideologists of this approach, as well as competently use the conceptual apparatus within the framework of the approach chosen.

**Keywords:** *methodological approaches, linguodidactic research, students.*

Проблема выбора методологических подходов при исследовании тех или иных педагогических процессов часто недооценивается не только студентами, но и преподавателями – руководителями научных работ. Результатом этого становятся квалификационные работы, где наблюдаются, по мнению Е.В. Титовой: 1) декларативное и эклектичное обозначение и выбор методологических подходов; 2) произвол в трактовках и наименованиях уже существующих подходов и др. 3) необоснованная множественность подходов [1, с. 8, 10].

Все это ведет к снижению качества исследовательских работ студентов, непониманию ими важности выбора оснований, с позиции которых осуществляется научная деятельность, включая как теоретическую, так и практическую ее составляющую.

Целью данной статьи является: 1) осмысление важности методологических подходов в лингводидактических исследованиях студентов; 2) краткий обзор некоторых методологических подходов, используемых в лингводидактических исследованиях.

В первую очередь необходимо сказать, что методология опирается на *философские* основания. Принятие студентом-исследователем одних и отрицание других философских оснований определяет направление его научных поисков и истолкование полученных результатов [2 с. 138]. Философия здесь выступает в качестве рационально-теоретической формы мировоззрения, подвергающей рефлексивному анализу и контролю исходные предпосылки отношения человека к миру, к его духовной и практической деятельности [3. с.553]. Сама же *методология* является типом рационально-рефлексивного сознания, непроявленного на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах человеческой деятельности [3, с. 553]. *Метод* – это *сознательный* способ достижения какого-либо результата, осуществления определенной деятельности, решения тех или иных задач. На основе осознаваемого и контролируемого плана метод предполагает четкую последовательность действий [3, с. 551]. Методологический подход неразрывно связан с понятием «принцип», которое понимается как исходное, не требующее доказательств положение

теории и/или как внутреннее убеждение, неизменная позиция или правило поведения [4, с. 346].

Поэтому выбор методологического подхода не может быть случайным. Кроме того, в научно-исследовательской работе студент должен обосновать выбор того или иного методологического подхода. В педагогической науке уже разработан ряд подходов, которые можно рассматривать в качестве направления изучения педагогического явления. Здесь важно отметить, что такие авторы как Е.В. Титова, считают, что необходимо строго разграничивать подходы, применяемые в теоретической и практической педагогической деятельности. Например, в теоретической педагогической деятельности применимы следующие подходы: личностный, деятельностный, структурный, феноменологический, компаративистский, аксиологический и т.п. С практической педагогической деятельностью соотносятся: индивидуальный, личностно-ориентированный, компетентностный, комплексный, дифференцированный, модульный и т.п. подходы [1, с. 11]. Системный подход возможно применять как в практической, так и в теоретической деятельности. Различение подходов по принципу «теория и практика» обосновано в работе Е.В. Титовой, где автор доказывает, что правомерно утверждать необходимость построения в структуре педагогики методологию педагогической науки и методологию педагогической практики [5].

Однако, такой исследователь как К.Д. Радина, не разделяет методологические подходы по вышеуказанному принципу. Автор считает, что это может звучать неожиданно, но практическая ценность исследования опирается на самые общие методологические основания в развитии педагогической науки [6, с. 41].

Лингводидактические исследования можно отнести к практическим, так как сама лингводидактика является прикладной наукой, направленной на изучение и обоснование содержания, методов, форм и средств обучения языкам. Поэтому студент вправе либо опираться на методологические подходы, которые были описаны здесь как соотносящиеся с практической деятельностью, что часто и делают, возможно интуитивно; либо выходить на более общие обоснования, если того требует исследование.

Остановимся на нескольких методологических подходах, которые могут быть интересны студентам, и востребованы ими в лингводидактических исследованиях.

*Системный или системно-структурный подход*, в котором образовательный процесс рассматривается как система взаимосвязанных элементов, образующих целое. Система исследуется в ее динамике (во времени). Система эволюционирует, двигаясь к определенной цели, следуя определенным закономерностям, которые необходимо обнаружить и объяснить. При системном или системно-структурном подходе необходимо обратить внимание на функциональный анализ педагогической системы, определить, какую функцию выполняет каждый элемент системы [7, с. 8-13]. Кроме того, при системном или системно-структурном подходе необходимо



помнить и показать такие свойства педагогической системы как: целостность, гибкость, динамичность, адаптивность, вариативность, стабильность, прогностичность, преемственность [2, с. 139].

Следующим методологическим подходом в лингводидактическом исследовании является *культурологический подход*. Е.И. Пассов категоричен в своем высказывании, когда говорит, что следует принять за аксиому, что существует только одно содержание образования – культура, а язык есть неотъемлемая часть культуры того или иного народа. Его формула: «культура через язык, язык через культуру». Е.И. Пассов считает, что культуросообразный принцип сродни природосообразному. Обоснованием является его сравнение функций языка и культуры, где общими для обоих являются такие как:

- средство познания и орудия мышления;
- хранитель и выразитель национальной культуры;
- средство общения;
- инструмент развития и воспитания [8, с. 13-14].

К.А. Радина предлагает рассматривать культурологический подход в единстве с антропологическим и аксиологическим, так как человек предстает как субъект, включенный в мир ценностей культуры [6, с. 41]. Культурологический подход целесообразно применять при исследованиях, посвященных формированию организационной, рефлексивной, профессиональной культуры обучающихся в процессе изучения языка.

Ранее упомянутый *аксиологический или ценностный подход*, по мнению С.А. Смирнова, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой [9, с. 27]. При аксиологическом подходе в педагогике человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Ценность является основанием цели для человека, а также смыслообразующим фактором для его деятельности. Через аксиологический подход мы выходим на понятие оценки и самооценки обучающегося. Оценка есть акт выявления и обоснования *ценности* тех или иных феноменов (поступков, намерений и пр.), из которых складывается сознательная человеческая деятельность; это суждение (высказывание), выражающее отношение к этим феноменам [4, с.183]. В лингводидактических исследованиях, посвященных оценке или самооценке, целесообразно опираться на аксиологический подход и на его понятийный аппарат.

Антропологический подход в педагогике в России впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. Б.М. Бим-Бад пишет, что педагогическая антропология является фундаментом всего здания педагогики [10, с.12]. При антропологическом подходе учитываются все факторы, влияющие на процесс и результаты обучения: среда, в которой находится обучающийся, общие и индивидуальные социальные, физические и психологические характеристики.

Если следовать принципу разделения методологических подходов на теоретические и практические, то близким к «теоретическому»

антропологическому подходу, по нашему мнению, является «практический» *индивидуальный* подход. Индивидуализация является актуальной проблемой, достаточно сложной в ее решении. Ведь обучение в школе, сузе и вузе, как правило – коллективное. Но индивидуализация соответствует одному из главных дидактических принципов, а именно принципу сочетания групповой и индивидуальной работы, который в свою очередь реализуется в одном из правил: *индивидуальный подход при проведении занятий в группах как с испытывающими трудности обучающимися, так и с успешными* [11, с. 319]. Сюда же можно отнести правило индивидуального подхода при организации самостоятельной работы обучающихся. Данный подход учитывает индивидуальные учебные цели обучающегося, его уровень подготовки, его когнитивные способности, физические особенности, даже его характер и темперамент. Среди педагогов – ученых, чьи исследования посвящены реализации индивидуального подхода в процессе обучения можно назвать, например, работу С.А. Косыревой «Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов» в рамках диссертационного исследования, защищенного в 2022 году.

*Личностный подход* применяется в исследованиях, посвященных формированию личностных качеств обучающихся, таких как мотивация, вовлеченность, креативность и т.п. Личностный подход также часто объединяют с *деятельностным* подходом, исходя из постулата, что личность развивается в деятельности. Суть деятельностного подхода и разработка его философского, педагогического и психологического аспектов в полной мере раскрывается в работах С.Л. Рубинштейна. Он пишет: «Лишь благодаря тому, что человек, движимый своими потребностями и интересами, объективно предметно порождает все новые и все более совершенные продукты своего труда, в которых он себя объективирует, у него формируются и развиваются все новые области, все высшие уровни сознания» [12, с. 644].

*Компетентностный подход*, изначально разработанный за рубежом, и принятый за методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов, рассматривает педагогический процесс более утилитарно: как направленный на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, где компетенция понимается как «способность» и/или «готовность» выполнять те или иные функции в социуме и профессиональной среде. Из работ, посвященных компетентностному подходу, хотелось бы отметить исследования И.А. Зимней [13]. Необходимо сказать, что некоторые студенты-исследователи понимают компетентностный подход в обучении слишком упрощенно, как имеющий целью *приобретение* обучающимися *набора* компетенций. Но человек – это не набор компетенций, он гораздо сложнее и противоречивее. Поэтому компетентностный подход следует обогатить и углубить как минимум еще одним методологическим подходом в соответствии с предметом исследования. Компетентностный подход является традиционным при выборе тем, посвященных формированию тех или иных

профессиональных, общепрофессиональных или общекультурных компетенций.

В заключении хотелось бы обратить внимание и еще раз напомнить, что студент-исследователь, применяя тот или иной методологический подход, должен обосновать его применение, назвать основные тезисы разработчиков и идеологов данного подхода, а также грамотно использовать понятийный аппарат в рамках выбранного подхода.

#### *Список использованной литературы*

1. *Титова Е. В.* Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 7-13
2. *Подласый И. П.* Педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. И.П.Подласого. М.: Изд-во «Юрайт», 2012. 574с.
3. Новая философская энциклопедия : В 4 т. Т. 2 / Инт-т философии РАН, Нац. Общ.-научн. Фонд; / Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина, А.П. Огурцова. М.: Изд-во «Мысль», 2010. 634, [2] с.
4. Новая философская энциклопедия : В 4 т. Т. 3 / Инт-т философии РАН, Нац. Общ.-научн. Фонд; / Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина, А.П. Огурцова. М.: Изд-во «Мысль», 2010. 634, [2] с.
5. *Титова Е. В.* Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов // Письма в Emissia Offline: электронный научно-педагогический журнал. Апрель, 2001. <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm> (дата обращения: 24.01.2023).
6. *Радина К. Д.* Методологические основания диссертационных исследований в области педагогики // Вестник диссертационного совета №2 СПб. Тюмень, ТОГИРРО, 2004. С.40-43
7. *Клименко И. С.* Методология системного исследования: учебное пособие / Под ред. И.С. Клименко. Саратов: Изд-во «Вузовское образование», 2014. 207 с.
8. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка / Под ред. Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2010. 640 с.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов [и др.] / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
10. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
11. *Столяренко А. М.* Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Юнити-Дана, 2006. 479 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
13. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-44

**С. А. Саковец**

*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **УЧЕБНЫЙ АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Актуальность предпринятого исследования обусловлена изменяющимися условиями преподавания иностранных языков, цифровизацией образования. Автор статьи обращается к вопросу использования автоматического или машинного перевода в практике изучения и преподавания иностранных языков. В методике преподавания учебный перевод рассматривается как средство обучения, функция которого заключается в использовании родного языка для овладения иностранным языком. Ключевые умения в сфере учебного перевода проявляются в понимании иноязычного текста, в его анализе с точки зрения структуры, стиля, языковых единиц в сопоставлении с соответствующими единицами родного языка, исправление переведенного текста. Цель исследования заключается в рассмотрении приемов и методов работы с онлайн – словарями как способа формирования, прежде всего, лексических навыков обучающихся. Методы исследования: анализ и синтез научно-педагогической литературы по предмету исследования, анализ практических работ обучающихся, наблюдение. Основные результаты исследования: автором рассмотрена типология упражнений, применяемых в рамках преподавания иностранного языка с применением онлайн-словарей, проанализированы уровни владения навыками машинного перевода.

**Ключевые слова:** *перевод, машинный перевод, цифровая компетенция, средство обучения, иностранный язык*

## **THE EDUCATIONAL COMPUTER ASSISTED TRANSLATION AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** The relevance of the undertaken research is due to the changing conditions of foreign language teaching, digitalization of education. The author of the article addresses the issue of using automatic or machine translation in learning and teaching foreign languages. In teaching methodology, educational translation is considered as a means of teaching, which function is to use the native language to master a foreign language. Key skills in the field of educational translation are manifested in the understanding of a foreign language text, in its analysis from the point of view of structure, style, language units in comparison with the corresponding units of the native language, correction of the translated text. The purpose of the study is to consider techniques and methods of working with online dictionaries as a way of lexical skills formation of students. Research methods are the analysis and synthesis of the scientific and pedagogical literature on the subject of research, analysis of practical work of students and observation. The main results of the study: the author considers the typology of exercises used in the framework of teaching a foreign language using online dictionaries, analyzes the levels of proficiency in machine translation skills.

**Keywords:** *translation, computer assisted translation, digital competence, learning tool, foreign language*

В практике преподавания иностранных языков перевод как вспомогательный вид речевой деятельности рассматривается как средство обучения, включающий анализ формы сообщения (структуры текста) на исходном языке, синтез содержания воспринятого и передача его на переводящий язык.

Практическая цель обучения иностранному языку в настоящее время заключается в овладении иностранным языком как средством общения, имеется в виду способность выражения мыслей без привлечения родного языка, то есть основной целью является беспереводное выражение мыслей на иностранном языке и понимание на слух и при чтении. Однако Л.Л. Нелюбин считает перевод «неизбежным психолингвистическим средством в усвоении неродного языка, ибо мышление и сознание тесно связаны со знаковой системой родного языка, которая участвует в усвоении иностранной знаковой системы при конфронтации двух знаковых сигнальных систем» [1, с.72]. Г.М. Фролова отмечает связь между переводом и другими видами речевой деятельности. Учебный перевод может иметь рецептивную (при чтении и аудировании) и продуктивную (при говорении и письме) формы [2, с. 143]. К умениям учебного перевода относят: понимание иноязычного текста в процессе перевода; анализ текста с точки зрения его структуры, стиля, языковых единиц в сопоставлении с соответствующими единицами родного языка; перевод исходного текста на родной язык; редактирование переведенного текста [2, с.142]. Обучающемуся, выполняющему перевод (переводные упражнения), необходимо иметь определённый запас слов на исходном языке и на переводящем языке; знать грамматику исходного и переводящего языка; иметь начальные сведения по технике перевода, уметь эффективно пользоваться словарями; иметь представление о той области знания, к которой относится переводимый текст.

Рассмотрение учебного перевода как одного из видов речевой деятельности позволяет исследователям говорить о тождественности его функций с языком. Выделяют интегрирующую функцию (как средство межнационального общения), когнитивную функцию (как средство мышления), аккумулятивную (как средство сохранения и отражения знания). Л.Л. Нелюбин говорит также об экспрессивной (как средство выражения эмоций); эстетической (как средство художественной выразительности); волевой (как средство просьбы, приказания, призыва) функции. Представленные функции связаны с коммуникативной и реализуются на ее основе [1, с. 77].

Ученые обращают внимание на психологические особенности современных детей, испытывающих влияние изменений, происходящих в обществе и культуре. Соответственно, как отмечается в работе Г.А. Никитиной, набор инструментов для реализации профессиональных задач будущих специалистов также меняются [3, с. 101]. Современное образовательное пространство – это пространство цифровых технологий. Белозерова Л.А. указывает на рассмотрение информационных технических устройств как информационных партнеров по поиску информации [4, с. 24]

и, на наш взгляд, по изучению иностранного языка. «Использование цифровых инструментов в образовательном процессе – характеризуется компетенциями, обеспечивающими педагогу успешное выполнение роли организатора, координатора и фасилитатора во взаимодействии обучающихся при групповых формах работы, а также поддержку индивидуальности учеников и их персонифицированного образования» [5, с. 370]. С.В. Титова отмечает многоаспектность цифровых компетенций преподавателей иностранных языков, включающих следующие виды компетенций: письменно-речевую, информационно-текстовую, гипертекстовую, мультимедийную, геймификационную, мобильную и кодовую [6, с. 40]. Постоянное развитие технологий обуславливает вариативность составляющих цифровой компетенции. ИКТ компетенцию учителя иностранного языка определяют как «конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных информационно-коммуникационных технологиях и практических умений создания и использования учебных Интернет-ресурсов, социальных сервисов WEB 2.0 и др., ИКТ технологий в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [7, с. 8]. Эффективность работы обучающихся зависит не только от применения преподавателем ИКТ, но и от их собственных умений и навыков в этой сфере. Формирование у обучающихся навыков использования ИКТ в рамках занятий является задачей педагога, для студентов педагогических специальностей становится важным развитие готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности. Цифровые компетенции современного педагога, согласно Европейской модели цифровых компетенций, многоаспектны и отражают как основные направления развития современного педагога, так и требования, предъявляемые к обучающимся. Применяя современные технологии, педагог должен создать условия для использования цифровых инструментов и широкие возможности для самоопределения, самореализации и саморазвития обучающихся.

Цифровая компетентность как способность работать в цифровой среде сегодня отнесена к базовым компетенциям человека. Предметом рассмотрения в данной статье является проблема использования автоматического или машинного перевода в практике изучения и преподавания иностранных языков. Обращение автора к данному вопросу обусловлено наличием определенных трудностей у обучающихся, связанных с применением онлайн-переводчиков и, соответственно, необходимостью создания условий для их эффективного использования со стороны преподавателя. Трудности, как правило, связаны с вариативностью значения лексической единицы и выбором эквивалентной замены в зависимости от контекста, наличием незнакомых обучающимся фразеологических оборотов, устойчивых сочетаний, которые могут быть переведены буквально, различием грамматического строя исходного и переводящего языка. Рассмотрим некоторые примеры из работ студентов: *Eine bekannte **Spezialität** sind die Kieler Sprotten.* - Известными специальностями являются кильские

*шпроты*. Согласно Яндекс -переводчика: *Spezialität, f* - это фирменное блюдо, специальность (*Fachrichtung*), национальное блюдо, блюдо национальной кухни, коронное блюдо, особенность, конек, любимое блюдо. Таким образом, правильный перевод будет *Известным фирменным блюдом* являются кильские шпроты. Это слово также можно отнести к «ложным друзьям переводчика». Пример неправильного перевода термина *Recht sprechende Gewalt* – *правоязычное насилие*. Согласно немецко-русскому юридическому словарю данный термин переводится как *судебная власть*. Слово *die Gewalt* многозначно: 1. насилие, принуждение, давление; 2. сила, власть, могущество. Много ошибок наблюдается из-за несовпадения рода в русском и немецком языке, например, *Besondere Bedeutung besitzt der Artikel 1 des Grundgesetzes. Er postuliert ....* – *Особое значение имеет статья 1 Основного закона. Он постулирует ...* В рассматриваемом примере имя существительное немецкого языка *der Artikel* мужского рода и в следующем предложении используется местоимение мужского рода, но в русском языке слово *статья* женского рода.

Рассмотрим некоторые примеры перевода с английского языка: *In the evening some people have a cool meal, which they usually call high tea or supper.* - *Вечером некоторые люди едят прохладительную еду, которую они обычно называют полдником или ужином.* В данном примере представлен буквальный перевод словосочетания, которое можно было бы перевести как «холодное блюдо, холодные закуски».

Машинный перевод определяют как перевод текста с одного языка на другой с помощью специальной программы для компьютера по заранее составленным алгоритмам. По степени автоматизации различают – полностью автоматический, автоматизированный перевод при участии человека (пред-, интер- и постредактирование). В учебных целях уместно говорить о переводе, осуществляемом человеком, с использованием электронных словарей. Автоматизированный перевод в данном случае рассматривается как вспомогательное средство.

Н.В. Копылова отмечает преимущества современной электронной лексикографии, такие как, обновляемость корпуса словаря, автоматизация поиска, а также предоставление дополнительных возможностей для изучающих иностранный язык в аспекте исправления неверного правописания слова, демонстрации вариантов его функционирования в контексте, предоставления обширной информации о его грамматических особенностях, этимологии, описания состава слова, его дериватов, фразеологии, вариантов произношения с аудиозаписью, иллюстрации и т.д. [8, с. 60].

В современных исследованиях вопроса применения автоматизированного перевода в рамках занятий по иностранному языку высказывается мысль о введении изучения систем машинного и *on-line* переводов в образовательные программы, что позволит, по мнению ученых, значительно усовершенствовать как процесс обучения иностранным языкам, так и осуществление межкультурной коммуникации [9, с. 100].

В психологической структуре деятельности выделяются две стороны: интенциональная (что должно быть достигнуто) и операциональная (как, каким образом это может быть достигнуто)» [10, с. 162]. Цель учебного перевода заключается в формировании навыка нахождения переводческих соответствий, языковых соответствий на различных уровнях, сопоставления языковых систем и речевых норм, анализа формы и содержания текста; в стимулировании положительного переноса и предотвращение отрицательной интерференции опыта владения родным языком на изучение русского языка (как иностранного) [11]. Перевод как учебный прием помогает сформировать основы переводческой компетенции в аспекте анализа лексических и грамматических явлений исходного и переводящего языка.

Анализ научной и педагогической литературы позволил выявить типологию упражнений и заданий с использованием автоматизированного перевода, используемых в рамках учебного перевода, как например, ознакомительное занятие по онлайн-словарям, виртуальная экскурсия по словарю, задания по анализу определенной лексической единицы с целью выявления вариативности ее значения, не только в рамках использования двуязычных словарей, но и толковых онлайн-словарей, раскрывающих значения лексических единиц исходного языка в определениях. Материал параллельных текстов, представленных в лингвистических корпусах, или примеры, имеющиеся в Яндекс-переводчике, в словаре Wordhunt, позволяют развивать умение видеть буквализмы в переводе. Умение работать со словарем формирует навыки, необходимые для эффективного чтения. А.Н. Щукин указывает на то, что в «основе технической стороны чтения лежит навык мыслительной обработки воспринимаемых единиц текста: соотнесение графического образа слова с его значением, догадка о значении слова, определение смысловых связей слов в предложении» [12, с. 232]. В основном упражнения, связанные с переводом, относят к предтекстовому этапу работы с лексикой, призванному снять лингвистические трудности, вызванные наличием в тексте единиц языка, незнакомых обучающемуся и, возможно, необходимостью социокультурного комментария. На предтекстовом этапе учащимся могут быть предложены задания на объяснение значения выделенных слов, на их перевод, на определение по формальным признакам, какими частями речи являются отобранные для анализа слова, при работе с предложением может быть предложена его сегментация для анализа лексических и грамматических структур.

В работах зарубежных исследователей отмечается, что университеты сталкиваются с проблемой предоставления студентам как знаний, так и навыков, обусловленных новой компьютеризированной рабочей средой для обработки документов на нескольких языках [13, с. 195]. В отношении машинного перевода немецкие ученые обращают внимание на следующие аспекты: *was Übersetzungstools leisten können bzw. auf welchem Sprachniveau aktuell maschinell übersetzt werden kann* /что могут выполнить инструменты перевода и на каком уровне владения иностранным языком можно вводить машинный перевод; *was Übersetzungstools nicht leisten können bzw. wo die*



*aktuellen (technischen) Grenzen liegen* / где нельзя вводить машинный перевод, где наблюдаются возможные границы в использовании машинного перевода; *welche Kompetenzen der Einsatz von MT fördern können* (z.B. *Sprachlernkompetenz*)/ какие компетенции можно развивать в сфере использования машинного перевода (например, навык изучения иностранных языков); *welche Vor- und Nachteile bestimmte Anbieter* (z.B. *DeepL vs. Google Translate vs. Yandex Translate*) je nach Unterrichtssprache haben/какие имеются преимущества и недостатки определенных онлайн-переводчиков, принимая во внимание язык; *wie eine lernförderliche Aufgabenstellung formuliert werden kann, die MT integriert* / какие могут быть сформулированы задания, позволяющие интегрировать машинный перевод в структуру занятия [14, с. 10-11].

К. Кюплюце предложены критерии уровня владения автоматизированным переводом в практике обучения иностранному языку. Автор обращает внимание на следующие компетенции в данной области (*machine translation literacy*): *technische Anwendung*/техническое применение; *Verstehen und Beurteilen maschineller Übersetzung*/понимание и оценка автоматизированного перевода; *Reflexion fachlicher Auswirkungen von MT*/отражение специализированной направленности. Уровень A1, A2 - основное внимание фокусируется на сформированности функционально-коммуникативной компетентности. К преимуществам онлайн-словарей на данном этапе автор относит возможность использования их как вспомогательных средств коммуникации между обучающимися и преподавателем, между обучающимися, между преподавателями, особое внимание, однако, следует обратить на специализированные области знания, где может потребоваться специализированный перевод; к положительным моментам относят также возможность работы со сложными текстами; мотивацию к изучению языка, помощь в овладении произношением.

Уровень B1/B2 - продвинутый уровень обучения. Акцент - на анализ языковых единиц, на навык изучения языка. Представлен следующий параметр: *selbständige Korrektur einzelner Wörter und Phrases* / способность пользователя самостоятельно исправлять слова и выражения. Преимущества: возможность доступа к аутентичным материалам, использование онлайн-переводчика как вспомогательного средства коммуникации на переводящем языке, использование автоматизированного перевода в рамках самостоятельной работы.

Уровень C1/C2 - Экспертное (профессиональное владение) владение иностранным языком, культурно-ориентированное посредничество, учет изменений в языке [15]. Представленные автором параметры имеют экспериментальный характер и открыты для уточнения и дополнения.

В методологический компонент содержания обучения лексике входит аспект работы с печатными словарями. Цифровизация образовательной среды позволяет расширить образовательные возможности обучающихся, повысить мотивацию изучения иностранных языков, развивать

педагогические методы и технологии обучения иностранным языкам с привлечением естественного и искусственного интеллекта.

### Список использованной литературы

1. *Нелюбин Л. Л.* Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект). М., 2018.
2. *Фролова Г. М.* Роль и место учебного перевода в обучении иностранному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 141-150.
3. *Nikitina G. A.* Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology.* 2022. vol. 11, iss. 2 (42). pp. 100–111. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-100-111> (дата обращения 15.01.2023)
4. *Белозерова Л. А., Поляков С. Д.* Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 23-32. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>
5. *Бурмистрова М. Н., Зиновьева М. П., Фирсова Т. Г.* Цифровая компетентность педагога как показатель трансформации образовательной среды: на примере Саратовского региона // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 4 (44). С. 367–383. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-4-367-383>, EDN: NVWXUI
6. *Титова С. В., Самойленко О. Ю.* Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 39-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48.
7. *Евстигнеев М. Н.* Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис...канд. пед. наук. / М. Н. Евстигнеев. Москва, 2012. 23 с.
8. *Копылова Н. В.* Использование онлайн-словарей при обучении английскому языку для специальных целей // Бизнес образование в экономике знаний. 2018. № 3. С. 60-66.
9. *Каменева Н. А.* Использование компьютерного перевода как средства межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 4 (34): в 3-х ч. Ч. 1. С. 99-102.
10. *Латышев Л. К., Семенов А. Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. М., 2003.
11. *Попович И. Ю.* Роль и место учебного перевода в практическом курсе русского языка как иностранного: дис...канд. пед. наук. / И. Ю. Попович. М., 2001. <https://www.dissercat.com/content/rol-i-mesto-uchebnogo-perevoda-v-prakticheskom-kurse-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения 15.01.2023)
12. *Щукин А. Н.* Методика преподавания иностранных языков. М., 2015.
13. *Mellinger D. Christofer* Problem-based Learning in Computer-assisted Translation Pedagogy// *Hermes-Journal of Language and Communication in Business.* 2018. № 57. (PDF) Problem-based Learning in Computer-assisted Translation Pedagogy (researchgate.net) (дата обращения 15.01.2023)
14. *Drackert A., Küplüce C., Werner S.* Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27:1, 261-283. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/> (дата обращения 15.01.2023)

15. *Küplüce C.* Maschinelle Übersetzung und Fremdsprachenlehre: Revolution oder Gimmick? [https://www.goethe.de/resources/files/pdf276/kuepluece---vortrag-machine-translation\\_final\\_pdfversion-v1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf276/kuepluece---vortrag-machine-translation_final_pdfversion-v1.pdf) (дата обращения 15.01.2023)

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ В ЦЕЛЯХ  
ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Трансформация характеристик современного общества привела к существенным изменениям требований к вузовскому образованию в целом и обучению иностранным языкам в частности. Особое значение приобретает активное применение информационно-коммуникационных технологий с использованием интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку, что способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и повышению мотивации студентов. Исследование посвящено теме изучения возможностей организации работы с некоторыми интернет-ресурсами при обучении иностранному (английскому) языку. Актуальность работы подтверждается необходимостью поиска новых форм обучения, в том числе в целях повышения мотивации к изучению английского языка студентами юридического вуза, что также является актуальным вопросом современного образования. Цель исследования – выявление эффективности и мотивационного потенциала использования таких Интернет-ресурсов как онлайн-словарь и веб-сайт на занятиях английского языка в юридическом вузе. Проведенное исследование подводит к пониманию о практической эффективности этих ресурсов и их использования при изучении английского языка для специальных целей.

**Ключевые слова:** мотивация, английский язык, английский для специальных целей, интернет-ресурс, онлайн-словарь, веб-сайт.

**ORGANIZATION OF WORK WITH INTERNET RESOURCES  
TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION  
TO LEARN THE ENGLISH LANGUAGE**

**Abstract.** Transformation in modern society has led to significant changes in university education in general and teaching foreign languages in particular. The active use of information and communication technologies with the help of Internet resources in the process of teaching a foreign language is of particular importance and contributes both to the formation of professional competencies and increasing of students' motivation. The research is devoted to the studying of organizing work possibilities with some Internet resources when teaching a foreign (English) language. The relevance of the work is confirmed by the need to search for new forms of education, including the aim of increasing motivation for studying English by law school students, which is also an urgent issue of modern education. The purpose of the work is to identify the effectiveness and motivational potential of using Internet resources such as an online dictionary and a website in English classes at law school. The study gives an idea of the practical usefulness of these resources and their use in learning English for special purposes.

**Keywords:** motivation, English, English for special purposes, Internet resource, online dictionary, website.

Мотивация к обучению и ее повышение является ключевой проблемой в образовательной практике, так как от нее наряду с другими факторами зависит образовательный результат. К сожалению, отсутствие внутренней

мотивации (мотив познания, саморазвития, достижения) к обучению и преобладание внешних мотивов (мотив самоуважения, интроецированная мотивация) [1] является особо острой проблемой современного образования. Отметим, что внешней мотивации недостаточно для получения хороших результатов, студент должен находиться в состоянии актуальной мотивированности, то есть реально переживать образы преимуществ от овладения желаемыми знаниями и умениями [2]. Понимая под мотивацией процесс внутренних и внешних действий, которые выполняет студент целенаправленно за счет своих внутренних ресурсов на поддержание потребностей, интереса и желаний, отметим, что учет специфики учебного предмета и создание комфортной среды не только ведут к повышению мотивации, но и улучшению успеваемости и результативности обучения [3].

Специфика учебного предмета является одним из множества факторов, определяющих мотивацию к учебной деятельности. Спецификой иностранного языка, как учебного предмета является его беспредметность, то есть его усвоение не дает студенту непосредственных знаний о реальной действительности [4], что может привести к негативному отношению к предмету и низкой мотивации к его изучению. В связи с этим представляется актуальным наряду с традиционными формами организации учебной деятельности применять различные современные образовательные технологии, имеющие высокий мотивирующий потенциал. Поскольку решение образовательных задач при обучении иностранному языку не исчерпывается применением определенных технологий, то в своей деятельности преподаватель предусматривает совершенствование методов работы, делая занятия интересными и отвечающими требованиям современных студентов. Сегодня Интернет – это социальный и культурный феномен, который является универсальной информационной средой современного студента. В связи с этим вопрос использования ресурсов Интернета как источника информации, в том числе в учебной деятельности является актуальным. Отметим, что преобладающим языком Интернета является английский язык, что также может служить мотивом к его изучению.

В этом случае роль «наставника» в поиске информации в обширном информационном пространстве отводится преподавателю и его умелой организации работы с интернет-ресурсами на занятиях по английскому языку, что дает возможность не только повышать мотивацию студента к обучению, но и формирует навыки самостоятельного получения знаний и работы с разными источниками информации. При этом используемая студентами информация должна отвечать ряду специфических требований: информация должна быть актуальна, достоверна и соответствовать уровню научных знаний, развитию и установкам современного общества; соответствовать степени подготовленности обучающихся, их уровню знаний. Кроме того, такая работа способствует достижению практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения

иностранным языку [5]. В статье мы рассмотрим организацию работы на занятиях с такими Интернет-ресурсами как онлайн-словарь и веб-сайт.

В неязыковых вузах курс английского языка предназначен для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes), который связан, в том числе, с усвоением специальной (профессиональной) лексики. В работе мы приведем пример ESP английского языка для студентов-юристов. Английская юридическая терминология представляет сложность при ее изучении, ее «адекватном» переводе. Усвоение специфики английской терминологии требуется для точного понимания информации на юридическую тематику. Большое внимание этому аспекту уделяется при выполнении заданий по чтению, переводу, говорению, письму, а важная задача преподавателя – помочь студентам в организации их работы непосредственно на занятиях в аудитории и при самостоятельной работе. В связи с этим необходимо обратить внимание на умение студентов пользоваться словарями в целях приобретения специальных знаний (например, терминов).

В настоящее время использование современных технологий, а именно онлайн-словарей помогает современному студенту ускорить процесс поиска лексической единицы особенно в аудиторной работе и не потерять мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, современные онлайн-словари обладают существенными преимуществами: помимо транскрипции, присутствует возможность прослушать слово, можно найти как британское, так и американское правописание и произношение, при введении (или даже при устном вводе) в поле для поиска первых букв слов предлагаются варианты слова и др.

Наличие разнообразных онлайн-словарей как одноязычных, так и переводных дает возможность выбора. Отмечая важность работы студентов с переводными словарями, как эффективным инструментом перевода специальных текстов и развития компетенций в этой области [6], обратим особое внимание на одноязычные толковые словари. При изучении терминологии студенты сталкиваются с рядом слов, которые на первый взгляд имеют одно и то же значение, но на практике обладают различными оттенками лексического значения или не имеют эквивалентов в родном языке (*barrister, solicitor, attorney, attorney-in-law, attorney-at-fact, lawyer*). Толковые словари помогут полному пониманию и усвоению таких лексических единиц.

Рассмотрим некоторые онлайн-словари и их возможности для организации работы студентов:

В Macmillan Dictionary [<https://www.macmillandictionary.com/>] можно найти все возможные определения слова с примерами их использования в предложениях, частоту использования, однокоренные слова, кроме того к искомому слову предлагаются распространенные фразы, устойчивые выражения и идиомы, даются британский и американский варианты произношения слова. В словаре также можно отработать неправильные глаголы, вращая «колесо неправильных глаголов» (irregular verb wheel).

В Collins Dictionary [<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>] приводятся несколько определений искомого слова, указано исчисляемое слово или нет, сопровождается транскрипцией и озвучкой произношения. Предлагается обширный перечень примеров использования слова в контексте, СМИ и др. Отличительной особенностью словаря является наличие видеороликов с произношением некоторых слов, а также озвучкой примеров.

Merriam-Webster Dictionary [<https://www.merriam-webster.com/>] онлайн-словарь интересен тем, что помимо общепринятых определений искомого слова представлены «юридические определения» (Legal Definition), предлагаются не только примеры предложений с искомым словом, но и примеры из различных онлайн-источников новостей, которые отражают текущее использование слова. Информация о происхождении слова также может быть интересной и полезной для студентов.

The Free Dictionary [<https://www.thefreedictionary.com/>] является не только онлайн-словарем, но и энциклопедией, где собрана информация из различных источников, включая юридический словарь с дополнительной информацией об искомом слове и ссылками на примеры его употребления. Для ознакомления и изучения возможных словосочетаний и синонимов эффективно использование наглядного графического тезауруса (Graphic Thesaurus).

Выделим еще один онлайн-словарь Мультитран [<https://www.multitran.com/>], который является переводным словарем и дает множество значений искомого слова и нюансы его применения в различных тематиках, в том числе юридической. Организация работы с этим словарем достаточно проста, но необходимо учитывать, что переводы добавляются пользователями, поэтому не все из значений могут быть верны.

К преимуществам организации обучения английскому языку с применением онлайн-словарей можно отнести следующее: скорость и удобство поиска дает возможность существенно сэкономить время на занятиях, наличие мультимедийных элементов позволяет расширить круг возможностей студентов при работе с лексикой (аудио, видео, графические иллюстрации и др.), регулярное обновление и пополнение терминов, примеров применения позволяет оперировать актуальной лексикой.

Интернет представляет собой источник большого количества аутентичных материалов, посвященных различным темам, что способствует развитию речевых навыков и профессионально-значимых компетенций. Веб-сайты, создаваемые носителями языка, аутентичные интернет-тексты в обучении способствуют формированию у студентов представления о реалиях «живого» английского языка.

В юридическом вузе актуальной и мотивирующей, на наш взгляд, является работа с различными сайтами профессионально-ориентированного характера. Доступ к сайтам органов законодательной, исполнительной власти, правоохранительных органов, судов и др. стран изучаемого языка позволяет студентам знакомиться с аутентичными материалами, актуальной

юридической лексикой. Кроме того, официальные сайты отвечают параметрам оценки веб-сайтов: точность содержания, степень обновляемости, анализ содержания, функциональность [7].

Выбор сайта зависит от цели учебного занятия, организация работы с ним не сильно отличается от традиционного планирования: подготовительный, основной и заключительный этапы. Например, при изучении темы «Законодательная ветвь власти Великобритании» можно использовать сайт Парламента Великобритании [<https://www.parliament.uk/>], как официального источника информации.

Целью работы с сайтом является изучение законодательного органа страны изучаемого языка, его структуры, законодательного процесса, ежедневной деятельности и др. *На подготовительном этапе* необходимо ознакомить студентов со структурой сайта, обратить внимание на важные разделы, с которыми будет вестись работа. Навигация сайта логична и позволяет получить искомую информацию в сжатые сроки. При помощи *Guides to Parliament* можно ввести общую информацию о том, как работает парламент (материал кратко представлен в виде буклета). Также в поиске информации помогут сориентироваться *Quick links*. *Основной этап* строится на работе с лексическими единицами по теме, текстами и видеоматериалами, представленными на сайте. Отработка новой лексики (терминов) по теме происходит при помощи *Glossary*, где даются толкования слов, что также позволяет сэкономить время. Работа с текстами сайта зависит от цели и может быть поисково-просмотровой, ознакомительной или изучающей. Видеоматериалы сайта позволяют создать ситуацию иноязычного общения, узнать об особенностях образа действия и поведения представителей законодательного органа страны изучаемого языка непосредственно в ситуациях их общения и работы. Кроме того, использование аутентичного видеоматериала способствует закреплению и практическому применению новой лексики в реальных ситуациях общения. Для эффективного результата работу над англоязычным видеоматериалом следует строить, включая преддемонстрационный, демонстрационный и последдемонстрационный этапы. Контрольные вопросы или задания по материалу сайта являются *заключительным этапом*.

В целом студенты проявляют особый интерес к занятиям с использованием профессионально-ориентированных веб-сайтов и видеоматериалов, что является ключевым фактором повышения мотивации к изучению языка.

В эпоху интенсификации обучения и развития информационных технологий методики преподавания меняются и совершенствуются. На современном этапе обучение английскому языку становится эффективнее с использованием новых средств получения информации, в том числе посредством Интернет-ресурсов. Наряду с традиционными формами организации работы на занятиях по английскому языку, на наш взгляд, использование таких Интернет-ресурсов как веб-сайты и онлайн-словари дает возможность преподавателю оптимизировать работу, а студентам



получать информацию в удобном и интересном для них формате, что способствует повышению мотивации к обучению.

### *Список использованной литературы*

1. *Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р.* Соотношение внутренней и внешней мотивации учебной деятельности у абитуриентов и студентов вуза // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814). С. 185-194
2. *Габай Т. В.* Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
3. *Семенова Э. В., Ессина И. Ю.* Комфортная среда обучения – залог повышения мотивации обучающихся // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. №12 (126). DOI: 10.23670/IRJ.2022.126.86
4. *Архипова М. В.* Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4 (111), часть 1. С. 143-145
5. *Семенова Э. В.* Применение информационных технологий в целях повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования: сборник статей IV Всероссийской научно-методической конференции / Министерство сельского хозяйства РФ, Пензенский государственный аграрный университет [и др.]; под науч. ред. Кухарева О.Н., Шатовой А.В., Галиуллина А.А. Пенза: Пензен. гос. аграр. ун-т, 2022. URL: [https://mnic.pgau.ru/file/doc/konferencii/2022/Сборник\\_ВК-47-22.pdf](https://mnic.pgau.ru/file/doc/konferencii/2022/Сборник_ВК-47-22.pdf). Текст: электронный. С. 353-356.
6. *Копылова Н. В.* Использование онлайн-словарей при обучении английскому языку для специальных целей // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. № 3. С. 60-66
7. *Семенова Д. К.* Особенности использования веб-сайтов в обучении иностранному языку // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 2 (148). С. 68–71.

**МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ:  
ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И СПОСОБЫ ЕЁ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию влияния межъязыковой интерференции на формирование фонетических, лексических и грамматических навыков студентов при изучении русского языка как иностранного (РКИ), а также поиску оптимальных способов ее устранения. Межъязыковая интерференция возникает в результате взаимодействия систем двух разных языков, в данном случае английского как родного и русского как иностранного. Вопрос о нейтрализации интерференции не утратил своей актуальности и по сей день, поскольку от его решения зависит безошибочная коммуникативная деятельность обучающихся. Цель исследования заключается в анализе формальной и содержательно-смысловой интерференции, а также в выявлении пути ее преодоления. Формальная интерференция проявляется в ошибках, связанных с произношением, грамматическим строем и употреблением слов. Напротив, содержательно-смысловая интерференция наблюдается при использовании фразеологизмов в коммуникативном акте. С целью анализа научного материала применяются такие методы исследования, как метод описания, классификации и сравнения двух языков. Нейтрализация интерференции возможна лишь при сознательном усвоении обучающимися языковой системы русского языка в процессе сопоставления с родным языком – английским. В первую очередь происходит осознание особенностей языковых единиц, а затем вырабатывается автоматизм их применения в коммуникативной деятельности. Студенты учатся понимать сходные и отличительные черты в языковых явлениях родного и иностранного языков. Безусловно, главную роль в этом процессе играет преподаватель РКИ. Именно он добивается положительного переноса из английского языка в русский язык и повышенного внимания обучающихся к тем языковым явлениям, которые подвержены межъязыковой интерференции.

**Ключевые слова:** *межъязыковая интерференция, лингвистическая компетенция, русский язык как иностранный, нейтрализация.*

**INTERLANGUAGE INTERFERENCE: INFLUENCE ON THE  
DEVELOPMENT OF THE LINGUISTIC COMPETENCE OF FOREIGN  
STUDENTS AND MEANS OF ITS NEUTRALIZATION**

**Abstract.** The article is devoted to the description of the influence of interlanguage interference on the formation of phonetic, lexical and grammatical skills of students studying Russian as a foreign language, as well as the search for the optimal means of its elimination. Interlanguage interference occurs as a result of the interaction of the systems of two different languages, in this case English as a native and Russian as a foreign language. The issue of interference neutralization has not lost its relevance to this day, since the unmistakable communicative activity of students depends on its solution. The purpose of the study is to analyze the formal and content-semantic interference, as well as to identify ways to overcome it. Formal interference manifests itself in errors related to pronunciation, grammar structure and use of words. On the contrary, content-semantic interference is observed when using phraseological units in a communicative act. For the purpose of presenting scientific material, such research methods as

the method of description, classification and comparison of two languages are used. Interference neutralization is possible only with the conscious assimilation of the Russian language system by students in the process of comparison with their native language – English. First of all, there is an awareness of the peculiarities of language units, and then the automatism of their application in communicative activity is developed. Students learn to understand the similarities and differences in the linguistic phenomena of their native and foreign languages. Of course, the main role in this process is played by the teacher of Russian as a foreign language. It is s/he who achieves a positive transfer from English to Russian and attracts attention of students to those linguistic phenomena that are subject to interlanguage interference.

**Keywords:** *interlanguage interference, linguistic competence, Russian as a foreign language, neutralization.*

В методике преподавания РКИ конечной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции студентов. Этот факт неоспорим, поскольку в процессе изучения данной дисциплины обучающиеся должны уметь устанавливать и поддерживать контакт с другими людьми, в первую очередь с носителями русского языка, владеть определенными нормами общения и поведения в той или иной речевой ситуации. Как правило, выделяются такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая и предметная компетенции [1].

Общеизвестно, что базовой составляющей коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция. Ее формирование связано с приобретением обучающимися знаний о грамматических средствах русского языка и развитием умений использовать их в практике речевого общения.

На развитие лингвистической компетенции обучающихся существенное влияние оказывает межъязыковая интерференция. Впервые это понятие было введено И. Эпштейном, после чего получило широкое распространение в лингвистической литературе благодаря работам У. Вайнрайха.

Методики обучения иностранных студентов русскому языку с учетом влияния интерференции широко представлены в работах В. А. Артемова, Е. А. Брызгуновой, Ю. Г. Лебедева, С. П. Розановой. В своих трудах исследователи рассматривают механизм межъязыковой интерференции, раскрывают ее специфику и дают рекомендации по нейтрализации ошибок.

С точки зрения С. П. Розановой, «источником межъязыковой интерференции является родной или первый иностранный язык» [2, с. 67].

Действительно, межъязыковая интерференция возникает в результате взаимодействия систем двух разных языков, в данном случае английского как родного и русского как иностранного. По мнению известного американского лингвиста У. Вайнрайха, «интерференция всегда связана с языковой структурой, она представляет собой как бы своеобразный отклик языковой структуры на проникший в нее чужеродный элемент» [3, с. 1].

Исследователь В. Д. Аракин справедливо отмечает, что «для педагогического процесса обучения иностранному языку основное значение

имеет выявление типологически важных структурных отличий иностранного языка от родного языка учащихся, с которым они постоянно сравнивают изучаемый иностранный язык и от которого они постоянно отталкиваются» [4, с. 5].

Необходимо отметить, что традиционно выделяется два типа интерференции: формальная и содержательно-смысловая.

Формальная интерференция проявляется в ошибках, связанных с произношением, грамматическим строем и употреблением слов.

Изучение РКИ начинается с освоения его фонетической системы. Артикуляция и особенности произношения некоторых звуков представляют для англоговорящей аудитории особую сложность. Как правило, ошибки возникают в речи иностранных студентов в том случае, когда наблюдается несовпадение фонетических систем английского и русского языков, обусловленное или отсутствием данных звуков в английском языке, или их существенным различием. Например, в английском языке отсутствуют звуки [ы], [л'], [щ']. В связи с этим у обучающихся возникают трудности в разграничении звуков [и] / [ы], [л] / [л'], [ш] / [щ']. Для того чтобы нейтрализовать ошибки такого типа, на начальном этапе обучения следует ввести такие понятия, как твердость / мягкость.

Кроме того, зачастую обучающиеся не могут дифференцировать русские и английские буквы *v* / *v*, *m* / *m*, *n* / *n*, *p* / *p*. Это приводит к неправильному чтению слов с данными буквами и как результат – к коммуникативно значимым ошибкам.

Иностранные студенты испытывают сложности при употреблении слов, в структуре которых есть твердый или мягкий знак. В данном случае преподавателю РКИ необходимо акцентировать внимание обучающихся на том, что твердый знак как будто «разрывает» слово на две части, поэтому следует после него делать паузу в речи. Произношение мягкого знака рекомендуется отрабатывать на примерах типа *угол – уголь*, *брат – братья*, *учит – учить*, в которых употребляется один и тот же согласный, но различающийся по твердости / мягкости.

При работе с англоговорящими студентами особое внимание следует уделить нейтрализации фонетических ошибок, связанных с оглушением согласного, который находится в конце слова или в середине слова перед другим согласным. В русском языке звонкий звук, расположенный в таких позициях, обязательно изменяется на глухой, однако это не свойственно согласным в английском языке. По этой причине возникают ошибки при произнесении слов типа *автобус*, *сказка*, *завод*, *друг*, *сад*.

Как правило, причиной грамматических ошибок в речи обучающихся является частичное несоответствие перевода русских фраз их английским эквивалентам. Прежде всего это касается перевода личных местоимений или имен существительных в синтаксических конструкциях типа *we / boys need*, *he / father likes*, *you / sisters have*, *may I / girl*. Буквальный перевод предполагает использование личных местоимений или имен существительных в форме именительного падежа. Напротив, в русском языке

вышеназванные речевые модели включают в себя личные местоимения или имена существительные преимущественно в форме дательного или родительного падежа.

При выражении двойного отрицания иностранные студенты зачастую смешивают частицу *ne* со словом *нет*. Например, фраза *No, it is not pen a* неверно переводится обучающимися как *Не, это нет ручка*. Вероятно, эта ошибка возникает из-за созвучия английского слова *not* и русского слова *нет*.

Как правило, обучающиеся совершают ошибки в употреблении слов, схожих по лексическому значению, но разных по звучанию (*смотреть* – *видеть*, *слушать* – *слышать*, *изучать* – *учить*). Несмотря на то что перевод данных слов различается, студенты неверно используют их в потоке русской речи. Коррекция грамматической ошибки возможна при выполнении заданий, направленных на различение данных глаголов.

Как показывает практика преподавания РКИ, грамматические ошибки чаще всего связаны с буквальным переводом слов с английского языка на русский язык. Так, фраза *I do not have* звучит как «Я не есть». А сочинительный союз *not only... but also* переводится «не только, а также», что создает предпосылку для совершения ошибки.

При освоении обучающимися русских падежей часто возникают трудности по поводу их правильного употребления. Например, вопросы *Где?* и *Куда?*, соответствующие предложному и винительному падежам, переводятся на английский язык одним словом *Where?*. Вследствие этого возникает грамматическая ошибка, предполагающая смешение вышеназванных падежей. В этом случае нейтрализовать интерференцию возможно, если преподаватель доходчиво объяснит разницу между предложным и винительным падежами, а также обратит внимание на предлоги в английском языке, использующиеся при этих падежах.

Особое внимание обучающихся следует обратить на различение глаголов движения *идти* и *ехать*, поскольку по-английски оба слова звучат как *to go*. Избежать интерференции возможно лишь при учете слов-помощников, употребляющихся при данных глаголах. Например, значение глагола *идти* уточняется словами *пешком*, *близко*, *недалеко*, *рядом*, а значение глагола *ехать* – словами *далеко*, *на транспорте*.

Содержательно-смысловая интерференция наблюдается при использовании фразеологизмов в коммуникативном акте.

Полноценный перевод фразеологизмов зависит от наличия или отсутствия в английском языке эквивалента данному устойчивому словосочетанию. Точное соответствие называется абсолютный эквивалент, а приблизительное соответствие – относительный эквивалент. Если тот или иной эквивалент отсутствует, то используется описательный перевод, а не буквальный.

Фразеологизмы русского языка могут иметь относительный эквивалент при переводе на английский язык. В частности, словосочетание «золотые

руки» буквально звучит как «goodhands», что в переводе означает «хорошие руки».

Интересно, что перевод фразеологизма «длинный язык» зависит от прямого или переносного значения словосочетания. Так, в переносном значении фразеологизм «длинный язык» переводится как «big mouth» («большой рот»), а в прямом значении это словосочетание буквально переводится как «long tongue».

Некоторые русские фразы имеют описательный английский перевод. В частности, фраза «Сколько лет, сколько зим!», используемая в начале разговора, переводится как «Long time no see!» («Долгое время не виделись!»). Как видим, обучающимся необходимо уметь соотносить устойчивое выражение, звучащее на русском языке, с его относительным эквивалентом или описательным переводом на английский язык.

Способом нейтрализации такого явления как интерференция является соблюдение принципов сознательности и учета родного языка обучающихся. Принцип сознательности относится к числу ведущих дидактических принципов, которые применяются на занятиях по РКИ. В первую очередь происходит осознание особенностей языковых единиц, а затем вырабатывается автоматизм их применения в коммуникативной деятельности. Студенты учатся понимать сходные и отличительные черты в языковых явлениях родного и иностранного языков. Безусловно, главную роль в этом процессе играет преподаватель РКИ. Именно он использует учебные материалы в педагогическом процессе таким образом, чтобы, во-первых, достигался положительный перенос из английского языка в русский, а во-вторых, особое внимание акцентировалось на тех языковых явлениях, которые подвержены интерференции.

Таким образом, в основе интерференции лежит различие языковых систем английского и русского языков. Интерференция затрудняет овладение системой русского языка, вызывая отклонение от норм ее реализации. Это явление возникает в связи со слабым развитием языковых способностей обучающихся.

Для того чтобы избежать ошибок, иностранным студентам необходимо знать особенности фонетики, лексики и грамматики русского и английского языков и уметь их различать на практике. Получается, что у англоговорящих студентов должен быть выработан навык сопоставительного анализа двух языков. Однако его формирование возможно лишь с помощью преподавателя РКИ, который на каждом занятии должен уместно использовать язык-посредник, а также обращать внимание на сходство и различие английской и русской языковых систем.

#### *Список использованной литературы*

1. Юрков Е. Е., Московкин Л. В. Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность.

Часть 1. Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 422-427.

2. *Розанова С. П.* Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 1. С. 67-74.

3. *Weinreich U.* Languages in contact. N.Y., 1953. P. 1.

4. *Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности «Иностранные языки». Л.: Просвещение, 1979. 259 с.

## **НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения произношению студентов факультета иностранных языков, выделяются основные положения в процессе обучения, требующие постоянной и интенсивной работы для формирования прочных произносительных навыков. Основной целью работы является определение необходимых составляющих работы по обучению фонетическому оформлению речи. Анализ и систематизация научной литературы по психологии и методике обучения иностранным языкам, а также обобщение результатов практической работы по обучению произносительной стороне английской речи явились основными методами, использованными в данной работе. Результатом проведенного исследования стало составление рекомендаций, способствующих формированию и закреплению произносительных навыков и умений студентов факультета иностранных языков.

**Ключевые слова:** *произносительные навыки, нормативное произношение, интонация, обучение произношению.*

## **SOME RECOMMENDATIONS FOR TEACHING PRONUNCIATION TO STUDENTS OF THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** The article discusses some aspects of teaching pronunciation to students of the faculty of foreign languages, highlights the main problems in the learning process that require constant and intensive work to form good pronunciation skills. The main purpose of the work is to determine the necessary components of the work on teaching the phonetic side of speech. Analysis and systematization of scientific literature on psychology and methods of teaching foreign languages, as well as summarizing the results of practical work on teaching the pronunciation side of English speech were the main methods used in this work. The result of the study was the compilation of recommendations that contribute to the formation and consolidation of pronunciation skills and abilities of students of the Faculty of Foreign Languages.

**Keywords:** *pronunciation skills, normative pronunciation, intonation, pronunciation training.*

Владение звучащей стороной речи является обязательным требованием, предъявляемым к студенту факультета иностранных языков. Будущие учителя должны обладать прочными произносительными навыками, которые необходимо сформировать на начальном этапе обучения и постоянно совершенствовать на старших курсах.

На занятиях по практической фонетике важно сформировать не только произносительные навыки, но и умения, так как выбор языковых средств выражения мысли всегда обусловлен конкретной ситуацией общения, что требует соответствующих умений. Например, выбор той или иной интонации в зависимости от цели высказывания, особенно в эмоционально окрашенной речи.



Большое значение данные умения имеют для будущих учителей иностранного языка. Это подчеркивает важность практического обучения произношению, так как от этого во многом зависит профессиональная подготовка студентов. Таким образом, можно сделать вывод, что подготовка учителей, обладающих нормативным произношением, требует постоянной тщательной работы над развиваемыми навыками и умениями.

Говоря о нормативном произношении, представляется необходимым остановиться на так называемой аппроксимации произношения. Аппроксимация, как известно, предполагает не только приблизительное артикулирование некоторых звуков, но и ограничение звукового состава и интонационных моделей [1]. Если для средней школы использование такого подхода возможно, то при подготовке учителей иностранного языка, специалистов по языку от этого следует отказаться. «Допуск аппроксимации в одном звене речевой структуры неизменно повлечет за собой отклонение и в других звеньях» [1, с. 255]. Как следствие, у обучающихся появляется неправильный акцент, то есть система некорректности, сложившаяся на базе определенных (не случайных) отношений при произнесении звуков и интонировании во всей их взаимообусловленности. К аппроксимации следует относиться не как к заданному уровню произношения, а как к неизбежному, но лишь временному явлению, допустимому на раннем этапе обучения.

В процессе обучения на факультете иностранных языков это явление встречается, но необходимо добиваться в максимально сжатые сроки аутентичного воспроизведения звуков, основных интонационных моделей и правильного пользования своеобразными фонетическими закономерностями изучаемого языка.

Обучая студентов литературной норме произношения, нельзя игнорировать изменения, происходящие в живой разговорной речи. Справочная литература по орфоэпии не всегда отражает то, что фактически уже является нормой. Это обстоятельство необходимо учитывать в преподавании иностранного языка и принимать во внимание фонетическую организацию разговорной речи носителей языка. Преподавателям фонетики следует исходить из реально существующей произносительной нормы, а не следовать традиционным представлениям, сложившимся много лет назад.

В методике преподавания иностранного языка необходимо выделять и методико-педагогические цели, развивающие профессиональные навыки и умения. Поэтому для того, чтобы квалифицированно обучать школьников правильному произношению, студенты должны научиться:

- слушать, слышать и исправлять ошибки в произношении;
- выделять основные характеристики звуков и интонационных моделей, исходя из специфики изучаемого языка;
- наглядно показывать артикуляцию звуков и интонационные рисунки речи;
- выразительно говорить, выразительно читать тексты и стихотворения;
- подбирать и составлять фономатериалы для занятий;

Этими основными умениями студенты овладевают на всех этапах обучения, но главным образом, на начальном этапе.

В ходе обучения произносительной стороне речи нужно изучать не только звуковой состав языка, его фонетические закономерности. Необходимо изучать интонационное оформление речевых высказываний, интонационные модели, характерные не только для нейтральной речи, но и для эмоционально окрашенной. Обучение модально-эмоциональной интонации рекомендуется проводить уже на первом курсе. Материал, изучаемый первокурсниками, благоприятствует достижению этой цели, так как студенты обсуждают в диалогах бытовые темы, требующие выразительной речи. Если занятия по обучению эмфатической интонации не были начаты с первого курса, то на втором и третьем курсах будет трудно восполнить этот пробел, так как по утверждению психологов из равновероятных явлений побеждает старое, ранее изученное, а не новое [2]. В результате, студенты используют, главным образом, так называемую «формальную интонацию», то есть произносят различные типы предложений независимо от эмоционального подтекста речи и относятся к эмоциональной интонации как к чему-то факультативному. Тем самым они лишают свою речь одной из основных присущих ей характеристик, а себя – возможности воздействовать на своих будущих учеников должным образом.

При обучении фонетике иностранного языка следует принимать во внимание специфику взаимодействия систем родного и изучаемого языков при овладении различными видами речевой деятельности. При сравнении и сопоставлении языков важно выявлять не только их различия, но и сходства. Именно сходные черты могут оказать значительную поддержку в овладении иноязычным произношением. А. А. Леонтьев, исходя из анализа действий и операций, входящих в механизм реализации речевого акта, и соотносимых с ними умений и навыков, а также из того, что артикуляционная база уже создана в процессе овладения родным языком, приходит к выводу о существовании трех групп навыков. К первой группе относятся навыки, подлежащие просто переносу на новый языковой материал и актуализации; ко второй – навыки, сформированные на родном языке, но нуждающиеся при овладении иноязычной речью в коррекции; к третьей – навыки, которые должны быть заново сформированы. А.А. Леонтьев считает, что эти последние занимают более скромное место, чем это полагают методисты и психологи [3].

Представляется важным также выделять дифференцирующие признаки в изучаемых фонетических явлениях не только на уровне сопоставления иностранного языка с родным, но и внутри самого иностранного языка. Так, необходимо сопоставлять звуки и их оттенки внутри самого иностранного языка, а также его интонационных рисунков.

Работу на занятиях по практической фонетике нужно организовать таким образом, чтобы обучающиеся постепенно овладевали действиями и операциями, необходимыми для оформления фонетической стороны речи, приобретая не только навыки, но и умения произношения.

Данное положение определяется теорией речевой деятельности. А.А. Леонтьев утверждает, что механизм реализации речевого акта состоит из действий оформления. Большую роль в этих действиях играют произношение и интонирование. Другая составляющая механизма реализации речевого акта — это действия оперирования, а именно: сравнение, выбор, составление целого из частей [3]. Автоматизация речевого механизма, доведение всех составляющих его компонентов до полностью сформированного навыка является задачей обучения [4]. Следовательно, в обучении произношению выработке навыков необходимо уделять особое внимание и добиваться их формирования на самом раннем этапе овладения языком, так как без мгновенного оформления звучащей стороны речи не может быть и акта коммуникации.

Необходимой составляющей работы по обучению фонетическому оформлению речи является активизация речевой и мыслительной деятельности студентов. Обучение произношению должно быть связано со всеми видами речевой деятельности – с аудированием, говорением, чтением и письмом. Такой подход к рассматриваемому вопросу объясняется особенностями усвоения звуковых сигналов. Согласно концепции Н.И. Жинкина [5], этот процесс осуществляется через слухоречедвигательный канал с помощью включения механизма обратных связей. Постепенное упрочение этих связей, накопление слуховых образов, являющихся эталоном для подражания, приобретение опыта по управлению речедвижениями, которые осуществляются по определенным правилам, обусловленным нормой языка, имеет исключительное значение для овладения произношением. Но все это требует постоянного упражнения в активном речепроизводстве. Поэтому студентам необходимо предоставлять все возможности для аудирования аутентичной иноязычной речи и говорения на изучаемом языке, а также для чтения, особенно выразительного чтения вслух.

Известно, что речь неразрывно связана с мышлением, поэтому активизация речевой деятельности стимулирует мышление обучающихся, ставит их перед необходимостью обсуждать прослушанный или прочитанный текст. Это заставляет студентов и думать, и говорить, пользуясь фонетическими средствами языка адекватно возникающим ситуациям общения. Сам процесс усвоения фонетических закономерностей изучаемого языка связан с решением задач, которые развивают умение наблюдать, анализировать, сравнивать, рассуждать и т.д. Это можно проследить на занятиях по интонации, когда студенты анализируют воспринимаемые на слух типовые фразы, в основе которых лежат определенные интонационные модели, выделяют их параметры.

Обучая студентов звучащей стороне речи важно совершенствовать их навык самокоррекции, что позволит довести их произношение до нормы. Для этого необходимо всемерно развивать фонематический и интонационный слух, «так как только переход от контроля со стороны чужого слуха к контролю своим слухом дает возможность добиться правильного

произношения» [5, с. 330]. Само развитие фонематического и интонационного слуха возможно благодаря регулярным занятиям.

Подбирая материал для занятий по фонетике следует выбирать языковой материал, способствующий созданию на занятиях ситуаций, близких к естественным, который можно использовать в дальнейшей работе над ним и с целью его использования в речи. К сожалению, следует признать, что поскольку на занятиях по фонетике приходится уделять большое внимание тренировочным упражнениям, ситуативный подход не всегда занимает должное место. Следовательно, даже тренировочным фонетическим упражнениям нужно придавать коммуникативный характер.

Фонетисты в своей работе используют, главным образом, такие методы, как аналитико-имитативный и имитативно-аналитический. Оба эти метода действенны, как при усвоении студентами звуков, так и интонации. Однако, представляется, что имитативно-аналитический метод более эффективен при овладении интонационными структурами изучаемого языка, так как не все оттенки интонации могут быть объяснены путем описания и демонстрации схем. В этом случае подражание звучащему образцу обеспечивает должный эффект.

Любые навыки, в том числе и произносительные, нуждаются в постоянном подкреплении, иначе они деавтоматизируются [6]. Это может привести к нарушению процесса устного общения за счет неправильного оформления звучащей стороне речи. Чтобы не допустить подобного, необходимо постоянно совершенствовать произносительные навыки студентов. Исправление ошибок в произнесении должно осуществляться на всех занятиях по языку. Однако, это не всегда находит отражение в педагогическом процессе, особенно на старших курсах. Преподавателям других дисциплин приходится следить за многими другими аспектами речи, нуждающимися в исправлении и объяснении. Произносительный же навык к третьему году обучения настолько поставлен, что допускаемые студентами неточности, как правило, не нарушают акта коммуникации и поэтому исправление ошибок в звуковом оформлении речи отступает на задний план. Желательно достичь согласия в этом вопросе, что даст возможность добиваться уже совместными усилиями образцового произношения у студентов факультета иностранных языков.

#### *Список использованной литературы*

1. *Лебедева Ю. Г.* Акцент в произношении и аппроксимация/Проблемы теоретической и практической фонетики и обучение произношению. М., 1973
2. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961
3. *Леонтьев А. А.* Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. Русский язык за рубежом. 1974, №4
4. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969
5. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1958.
6. *Никитина Г. А.* Методика обучения английскому языку : Пособие для подготовки к лекциям и практическим занятиям. Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2019. 315 с. EDN КНКJNZ.

Темнова В. А., Эйбер Е. В.  
Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме использования мультимедийной презентации на уроке немецкого языка. Мультимедийные технологии активно используются сегодня на уроках иностранного языка и представляют собой новое средство обучения. Поставлена задача изучить преимущества использования данной технологии. Были проанализированы мультимедийные презентации на соответствие требованиям их оформления.

**Ключевые слова:** мультимедийные средства обучения, мультимедийная презентация, принцип наглядности, мотивация, индивидуальный подход.

## EFFICIENCY OF USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS AT GERMAN LESSONS AT SCHOOL

**Abstract.** This article is devoted to the problem of using a multimedia presentation at a German lesson. Multimedia technologies are actively used at foreign language lessons and represent a new teaching tool. The task was to study the advantages of using this technology. Multimedia presentations were analysed to find out whether they meet the requirements of their design.

**Keywords:** multimedia teaching means, multimedia presentation, the principle of visibility, motivation, individual approach.

Информационные технологии всё больше проникают в нашу жизнь, и образовательная среда не является исключением. Они совершенствуются с каждым годом и создают, среди прочего, новые средства и методы обучения. Всё чаще на уроках иностранного языка учителя задействуют мультимедийные средства обучения, которые особенно привлекательны и интересны для современного ребёнка. Без сомнения, современному учителю необходимо владеть актуальными образовательными методиками, чтобы обучение проходило максимально эффективно.

К мультимедийным средствам обучения относят электронные учебники и напечатанные издания, которые были созданы с помощью компьютера, электронные словари, интерактивные учебные материалы. Помимо этого, ресурсами для мультимедийных средств обучения являются прикладные компьютерные программы MS Word, MS PowerPoint и веб-браузеры.

Программа MS Power Point позволяет учителю создавать мультимедийные (или мультимедиа) презентации. Под мультимедийными презентациями понимают учебные материалы, подготовленные с помощью редактора мультимедийных презентаций Power Point, которые могут быть использованы для организации работы по определенной теме, привлечения

внимания учащихся к лексико-грамматическому или страноведческому материалу; они состоят из набора кадров, которые сменяют друг друга в определенной последовательности [1, с 149]. Данные интерактивные средства представляют в настоящее время новый подход в обучении иностранному языку. Цель использования мультимедийной презентации на уроке заключается в формировании знаний и навыков. Мультимедийная презентация представляет собой помощь учителю и позволяет наглядно продемонстрировать изучаемый материал. Основная задача заключается в доведении информации до обучающихся. Применение мультимедийных презентаций на уроке иностранного языка позволяет овладеть знаниями с большей успешностью, преодолеть языковые трудности, достичь цели и решить задачи обучения иностранному языку, а также понять мотивацию обучающихся.

Использование мультимедийных презентаций на уроке иностранного языка обладает следующими преимуществами [2, с 72-73].

1. Известно, что при использовании мультимедийной презентации на уроке реализуется принцип наглядности. Обучающийся, который видит информацию на слайде, быстрее её усваивает. Принцип наглядности регулирует соотношение конкретного и абстрактного, в учебном процессе ему отводится чрезвычайно важная роль целостного восприятия учебного материала, при этом упрощая его подачу. Действительно, информация, которая поступает в мозг человека с помощью органов зрения, не требует значительного перекодирования, она легко, быстро и прочно запоминается обучающимися;

2. Все методисты признают неоспоримое преимущество мультимедийных презентаций – их компактность. Для хранения или использования учебного материала достаточно воспользоваться компьютером или электронным носителем. Кроме того, не требуется много времени, чтобы внести изменения и использовать уже актуальный материал.

3. Мультимедийные презентации обладают большей эмоциональной привлекательностью, так как учитель может создавать презентации, оформление которых будет соответствовать вкусам и интересам обучающихся, апеллируя, таким образом, непосредственно к чувствам, что также способствует повышению мотивации в изучении того или иного учебного предмета.

4. Использование мультимедийных презентаций помогает в реализации индивидуального подхода в обучении иностранному языку. Учителю предоставляется возможность подбирать дополнительный тренировочный материал разной сложности, исходя из уровня владения языком обучающихся и особенностей восприятия ими информации. А в сочетании с другими преимуществами (наглядность, компактность, эмоциональность) мультимедийная презентация может стать незаменимым помощником в преподавании иностранного языка.

Создание мультимедийной презентации и работа с визуальной подачей текста на слайдах – трудоёмкий процесс. При подготовке презентации

сначала отбирается необходимый текстовый, графический или мультимедийный материал таким образом, чтобы презентация количественно и качественно оптимально подходила для обучающихся [3, с 9-11]. Грамотно созданная презентация должна соответствовать следующим требованиям.

1. Информацию на слайде лучше представить в сжатом виде, не стоит перегружать слайд лишним объёмом информации. Оптимальным решением в данном случае будет выведение ключевых пунктов изучаемой темы. Предпочтительным вариантом представление информации будет таблица или картинка. Считается, что наполняемость слайда текстом не должна превышать 75 % (*критерий 1*).

2. Безусловно, текст на слайде не должен содержать грамматических, орфографических или графических ошибок, поэтому необходимо тщательно и внимательно подготавливать учебный материал. Зачастую ошибка в презентации может привести к неправильному запоминанию материала обучающимися (*критерий 2*).

3. На одном слайде не может располагаться более 3 рисунков, иначе внимание обучающихся будет сосредоточено на них, а не на обсуждаемой теме. Если на слайде расположен рисунок, то методисты рекомендуют текст лучше поместить под ним, так как внимание сначала акцентируется на рисунке, а текст в дальнейшем помогает закрепить информацию (*критерий 3*).

4. Рекомендуется соблюдать единый шрифт (предпочтительно *Times New Roman*) и кегль (определяется необходимостью чёткого рассмотрения текста: для заголовков – не менее 24 пт; для информации – не менее 18 пт). Для выделения важных частей текста допустимо использование полужирного шрифта или курсива, также заливки, штриховки, стрелок, диаграмм и схем, что также привлекает внимание обучающихся, таким образом акцентируется важная информация или стимулируются логические связи (*критерий 4*).

5. При создании мультимедийной презентации, несомненно, необходимо учитывать цветовую палитру шрифта и фона. Теплые цвета (красный, жёлтый, оранжевый) могут быть сильными раздражителями, а холодные цвета (серый, фиолетовый, синий) вызывают сонное состояние. Чтобы презентация материала была эффективной, необходимо грамотно сочетать оттенки. Наиболее удачными цветовыми комбинациями, которые будут легко восприниматься глазами, являются белый на темно-синем фоне, лимонно-желтый на пурпурном, черный на белом, желтый на синем, оптимально также использовать градиент (*критерий 5*).

6. Действенным средством считается использование единого фона слайдов, что создаёт эффект связанности отдельных частей презентации. Фоновые рисунки не рекомендуют к использованию, так как от них повышается утомляемость глаз обучающихся, что снижает эффективность восприятия материала (*критерий 6*).

В качестве примера были рассмотрены презентации с Интернет-сайта «Инфоурок», который представляет собой сборник дополнительных материалов и средств в открытом доступе для учителей при подготовке к

уроку. На данной платформе также представлены мультимедийные презентации для работы по формированию грамматической компетенции немецкого языка у обучающихся в 5 классе. Для анализа на соответствие требованиям оформления были выбраны 4 мультимедийные презентации по темам: «Знакомство с артиклем» (Презентация 1) (<https://infourok.ru/prezentaciya-znakomstvo-s-artiklem-6290082.html>), «Сильные глаголы» (Презентация 2) (<https://infourok.ru/prezentaciya-silnye-glagoly-5-klass-6187017.html>), «Степени сравнения прилагательных» (Презентация 3) (<https://infourok.ru/prezentaciya-po-nemeckomu-yazyku-v-5-klasse-stepeni-sravneniya-prilagatelnyh-i-narechij-6072004.html>), «Грамматика и что ты любишь» (Презентация 4) (<https://infourok.ru/prezentaciya-grammatika-i-cto-ty-lyubish-6290084.html>). Как данные презентации соответствуют вышеназванным критериям, отражено в следующей таблице (Табл. 1).

**Таблица 1 – Соответствие анализируемых презентаций критериям**

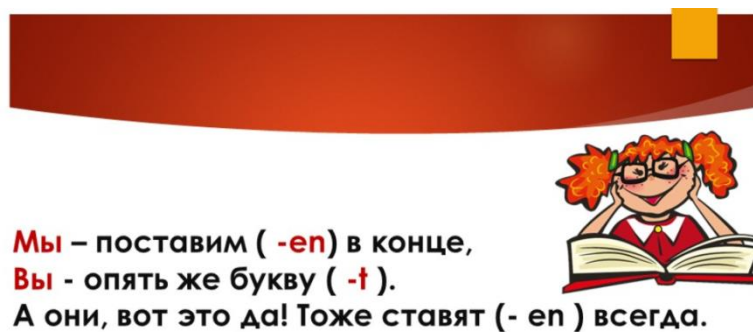
	Презентация 1	Презентация 2	Презентация 3	Презентация 4
Критерий 1	-	-	-	+
Критерий 2	-	+	+	-
Критерий 3	+	+	+	-
Критерий 4	-	+	+	+
Критерий 5	-	-	-	-
Критерий 6	-	+	+	-

Данные показывают, что наиболее удачными с точки зрения оформления являются презентации 2, 3 и 4, хотя есть определённое количество недочётов, например, разные шрифты в одном слове (неопределённый – Презентация 4) В Презентации 3 теоретическая информация поделена на три ключевых момента и представлена в таблицах, каждому пункту правила отведён отдельный слайд (слайд 6 – образование степеней сравнения прилагательных, слайд 7 – образование степеней сравнения прилагательных, если в корне есть гласные *a, o, u*, слайд 8 – исключения из правила). Окончания прилагательных выделены красным цветом, что акцентирует внимание обучающихся на особенностях и важных деталях изучаемого материала. На каждом слайде представлено по три примера, что позволяет без затруднений усвоить грамматическое правило и не перегружает обучающегося. Стоит отметить, что данная презентация выдерживает единый стиль оформления, цветовое сочетание фона и текста не препятствуют восприятию информации, но на слайде 14 представлено большое количество текста, содержащего в себе названия географических



объектов, животных и их характеристика в цифрах. Такая перегруженность текстовой и числовой информацией создаёт трудности при прочтении и может запутать обучающихся.

Презентация 1 не отличается единым стилем оформления текста: на каждом слайде он выделен разными цветами, что может вызвать непонимание у обучающихся. Например, на слайде 5 информация хоть и представлена схематично, но отмечается слишком большое количество красной заливки, которая неуместна, помимо этого, текст написан разным кегелем, что создаёт напряжение и затрудняет восприятие информации. Примером хорошего оформления может служить слайд 7 этой же презентации. Информация представлена в сжатом стихотворном виде, что не только снимает трудности при её чтении, но и привлекает больше внимания обучающихся к изучаемому материалу. Здесь удачно подобрано сочетание цветов: чёрным цветом написан основной текст, красным цветом выделены ключевые моменты (Рис 1).



*Рис 1. Пример слайда*

Использование изображений в мультимедийной презентации не только помогает привлечь внимание обучающихся, но и значительно облегчает усвоение материала, особенно лексического. Ученик, который видит картинку с изучаемой языковой единицей и само слово, быстрее запоминает как написание, так и его значение. На слайдах 10-14 в Презентации 4 представлена лексика по теме «Хобби». Новые единицы демонстрируются в виде изображений, рядом с которыми написан их немецкий вариант. Изображения лаконичны и не отвлекают обучающихся. Стоит отметить удачное расположение текста относительно картинок, что способствует эффективному запоминанию новых лексических единиц, но на слайде 15 изображение расплывчатое, и без текстового пояснения его трудно распознать.

В Презентации 2 удачно подобраны шрифт, фон, цвета и рисунки, но слишком много информации, и на 42 слайдах информация представлена хоть и структурированно, но в очень большом объёме, на каждом слайде по 2 вопроса (для 2 лица единственного числа и вежливой формы) и 2 ответа (для 1 лица единственного числа). На обработку данной презентации обучающимся потребуется много времени, и вряд ли такую презентацию

можно считать оптимальной. Ни одна из презентаций не удовлетворяет критерию 5, так как они все используют обширную палитру цветов, что может напрягать зрительные органы и снижать эффективность восприятия.

Презентации с единым стилем оформления фона (*критерий 6*) и компактной информацией, представленной на слайдах (*критерий 1*) представляются наиболее оптимальными для работы на уроках. Необходимо отметить, что некоторые слайды перегружены изображениями, текст слайда нечитабельный или вообще обрезан (Презентация 2), шрифт и кегль не всегда соответствуют требованиям (*критерий 4*). На слайде 10 Презентации 1 дано спряжение глагола *heißen* с написанием *ss* вместо *ß*, что противоречит принятым нормам немецкого языка и может вызвать у обучающихся вопросы и непонимание. На слайде 23 Презентации 4 в заголовке есть ошибка (*Die neue Wörter*), что недопустимо в хорошо подготовленной презентации.

Таким образом, эффективность использования мультимедийных презентаций зависит от объективных и субъективных факторов. При создании презентации учителю необходимо учитывать психоэмоциональные особенности восприятия информации обучающимися. Большую роль играют цель и задачи использования мультимедийной презентации на уроке иностранного языка, которые ставит учитель перед собой и обучающимися, данное средство обучения, несомненно, способствует повышению эффективности при работе с учебным материалом.

#### *Список использованной литературы*

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Закиева Г. Н., Исмаилова А. Р., Тимиршина В. Г. Мультимедийные презентации/ Технические науки - от теории к практике, 2015 С. 70-74
3. Катаева О. А. Мультимедийные презентации в учебном процессе: Методические рекомендации по разработке и применению для преподавателей (Подготовлено на основании Методических рекомендаций по разработке и применению для преподавателей, ГПОАУ АКСТ, 2016) /сост.: О.А. Катаева. Благовещенск: ГПОАУ АКСТ, 2016. 23 с.
4. Губина Т. Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. № 3 (38). С. 345-347.
5. Денисова Ж. А., Денисов М. К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием // Иностранные языки в школе. 2007. № 8 С. 20-27.

С. Е. Тупикова, В. А. Четырешникова  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В современном обществе возрастает потребность в изучение иностранных языков для осуществления интернациональных контактов, в основе которых лежит именно способность к говорению. Известно, что язык является основным средством человеческого общения. Он представляет собой систему, которая состоит из определённых элементов – фонетических, лексических, грамматических. С помощью этой системы формируется мышление человека и развиваются все его психические функции, например, память, внимание и восприятие. Речь представляет собой творческую деятельность. Существуют четыре вида речевых умений: аудирование (или восприятие иноязычной речи на слух), говорение, чтение и письмо. Учащиеся должны овладеть иностранным языком как средством общения и уметь им пользоваться при понимании речи на слух, говорении, чтении и письме. Для достижения главной цели коммуникации – передача информации – необходимо не только произносить звуки, правильно артикулируя их, но и отработать фонетические и интонационные особенности иностранного языка. Именно произносительные навыки максимально реализуются в ходе обучения учащихся говорению, и их необходимо развить в ходе обучения школьников на уроках иностранного языка. Именно этим объясняется актуальность данной статьи. Цель данной работы состоит в выявлении эффективных приёмов и способов формирования произносительных навыков обучаемых на уроках английского языка. В работе использовались такие методы исследования, как критический анализ научной литературы по педагогике, психологии и методике обучения иностранным языкам и метод обобщения информации. Главным результатом статьи является комплекс технологий, который поделён на четыре основных блока.

**Ключевые слова:** младший школьник, начальный этап, произносительные навыки, согласные и гласные звуки, имитативный способ, аналитико-имитативный способ, фонетическая зарядка, интонация, транскрипция.

## TEACHING PRONUNCIATION SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract.** Nowadays there is an increasing need to learn foreign languages for international contacts, which are based on the ability to speak. Language is known to be the main means of human communication. It consists of certain elements – phonetic, lexical, grammatical. With the help of this system, a human thinking is formed and all his/her mental functions are developed, e.g., memory, attention and perception. Speech is a creative activity. There are four types of speech skills: listening to the audio (or listening to a foreign language), speaking, reading and writing. Students should master a foreign language as means of communication and be able to use speaking, reading, writing and listening skills. To achieve the main aim of communication – the transmission of information – it is indispensable not only to pronounce sounds, articulating them correctly, but also to enhance the phonetic and intonation features of the foreign language.

The pronunciation skills are maximally realized during the teaching of students to speak, and they need to be developed during the teaching of students in foreign language lessons. It explains the relevance of this article. The purpose of this work is to identify effective techniques and ways of forming the pronunciation skills of students in English lessons. Such research methods as a critical analysis of scientific literature on pedagogy, psychology and methods of teaching foreign languages and generalization of information were used in the work. The main result of the article is a set of technologies, which is divided into four main groups.

**Keywords:** primary school student, initial stage, pronunciation skills, consonants and vowels, imitative method, analytical-imitative method, phonetic drill, intonation, transcription.

Какой же он, младший школьник, который встаёт на сложный путь изучения чего-то нового под чётким руководством его наставника – педагога?

Младший школьный возраст представляет собой этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Страны в определённые исторические условия по-разному определяют хронологические границы этого возраста. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6–7 до 10–11 лет. Их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения [1, с. 90].

Начальная школа – это первая основополагающая ступень системы образования, потому что именно в этот период учащиеся получают те знания, которые они будут дальше наращивать и развивать. От процесса обучения английскому языку в начальной школе зависит успех в овладении языком на следующих этапах обучения [2, с. 206].

Обучая английскому языку на начальном этапе, учителю важно учитывать возрастные и психологические особенности учащихся. Например, младшие школьники очень эмоциональны и иногда капризны. Психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Эмоциональность выражается в частых перепадах настроения, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, злости, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [1, с. 92]. Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник не обладает долгой усидчивостью, большим опытом длительной борьбы ради достижения цели и преодоления различных препятствий, которые встречаются у него на пути. Ребёнок может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы. В этом случае учителю следует настроить ученика на обучение, облегчив возможные трудности.

Таким образом, необходимо знать и понимать особенности обучения английскому языку учащихся младших классов, ведь это позволит педагогу избежать возможных при обучении трудностей и создать комфортные условия для достижения более высоких результатов с учётом индивидуальных потребностей обучаемых.

Также нельзя оставить без внимания все четыре аспекта языка, т.е. аудирования, чтение, письмо и говорение. Остановимся именно на говорении. Фонетика – это одна из составляющих частей лингвистики, требующая особого внимания. Изучение фонетики даёт учащимся базу,

теоретические знания и практические умения, которые пригодятся им в дальнейшем изучении английского языка. Формирование фонетических навыков иноязычной речи у ребёнка предполагает перестройку артикуляционного аппарата и требует постоянной тренировки.

Учитывая влияние родного языка на произношение, В. М. Филатов условно делит звуки иностранного языка на три группы:

1. Звуки, близкие к звукам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: [p, b, g, s, z, m и др.]. Следует обратить внимание на артикуляцию этих звуков, ведь чаще всего бывает, что учащиеся просто заменяют их на аналогичные звуки русского языка;

2. Звуки, отличные от родного языка существенными признаками: [t, l, h и др.]. Данная группа звуков требует особо пристального внимания учителя, так как звуки этой группы считаются наиболее трудными;

3. Звуки, не имеющие аналогов в русском языке: [r, w, u и др.] [3, с. 327-332].

С большим объёмом фонетического материала, изучаемым в школе, обучающиеся знакомятся на начальном этапе обучения. В методике различают два способа ознакомления с фонетическим материалом: имитативный и аналитико-имитативный.

Имитативный способ предполагает упор на слуховое восприятие речи и её имитация. Наиболее удачным для детей дошкольного возраста является имитативный путь усвоения. Так как ребёнок воспринимает каждое слово или фразу как одну гамму звуков и постепенно усваивает её. Учителям следует использовать считалки, рифмовки, в которых вычленяются отдельные звуки, звукосочетания, целые предложения и отрабатывать их путём многократных повторений. Когда речевой аппарат ребёнка приспособляется к произношению данного сочетания звуков, дети не делают фонетических ошибок. Повторение за учителем предложений и диалогов даёт возможность детям усвоить правильную интонацию повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений [4, с. 9-16]. Почему же этот способ подходит только для дошкольников? Всё просто: к концу начальной школы дети утрачивают навыки имитации.

При аналитико-имитативном подходе сочетаются разные способы воспроизведения звука: описание, артикуляция и имитация. Так, в ходе урока учащиеся знакомятся с новыми для них понятиями, например, альвеолы, придыхание (аспирация), межзубный звук и т.д. Чаще всего в образовательных учреждениях применяется именно аналитико-имитативный подход. Например, учитель объясняет, как правильно произнести этот звук, ассоциируя его с русским звуком, а затем учащийся повторяет это. Например, артикуляцию английского звука [dʒ] можно объяснить через русский звук [ж] [3, с. 327-332].

М. А. Очилова выделяет следующие принципы процесса обучения фонетике английского языка на начальном этапе:

1. Коммуникативная направленность;
2. Связь теории и практики обучения;

3. Сознательность;
4. Наглядность обучения иностранным языкам (зрительная и слуховая);
5. Учёт родного языка [5, с. 134-138].

Учителю важно использовать разные виды деятельности, чтобы избежать потери интереса и активности у детей к изучаемому материалу. Педагогу следует делать процесс обучения более интересным и увлекательным, но при этом, чтобы он не терял свою познавательную функцию.

Для более точного понимания аудио-заданий учитель может вывести незнакомые слова и выражения на экран или показать их жестами или мимикой. Сложные слова можно повторить хором. Это позволит учащимся не только почувствовать ритм и интонацию предложения, но и выделить фразовое и логическое ударения.

Не следует говорить сразу перевод слова на русский язык. Ученики должны сами понять смысл иностранного слова. Так, с многократным повторением оно попадёт в долгосрочную, а не краткосрочную память.

По мнению Н. Д. Гальсковой, современные методы обучения произносительным навыкам должны отвечать следующим требованиям:

1. Создавать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно;
2. Стимулировать интересы детей, развивать их желание учиться и тем самым делать реальным достижение ими успехов в обучении;
3. Вовлекать в учебный процесс все чувства, эмоции и ощущения ребёнка;
4. Обеспечивать многообразие и частую смену приёмов и форм обучения;
5. Использование игры как способа обучения для активизации деятельности детей;
6. Постепенно обучать детей работать над языком самостоятельно. Например, отрабатывать фонетические упражнения дома;
7. Предусматривать все возможные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, которые стимулируют самостоятельность и творчество детей [6, с. 141-142].

Итогом обучения фонетическому аспекту английского языка в начальной школе становится сформированность таких навыков и умений как:

- идентификация и правильное произношение английских звуков;
- правильная постановка ударения в отдельных словах и во фразах;
- умение различать типы предложений по интонации;
- умение произносить предложения, учитывая их ритмико-интонационные особенности.

Представляется необходимым выделить комплекс технологий, поделённый на 4 блока. Каждый блок направлен на формирование и совершенствование отдельного вида произносительных навыков.

Блок 1. Формирование и совершенствование произносительных навыков. Цель: формирование правильной артикуляции. Педагог задаёт

загадки про звуки английского языка, а дети должны отгадать их, назвав звук с правильной артикуляцией. Например:

1. Этот английский звук звучит так, будто у вас заложен нос. У него нет аналога в русском языке. Какой это звук? – [ŋ].

2. Представьте, что вашим рукам холодно, и вы пытаетесь согреть их, подышав на них. Какой это звук? – [h].

3. Во время произнесения этих двух звуков язык расслаблен, а кончик языка находится между зубами. Какие это звуки? – [θ], [ð].

4. Какой звук произносят летающие пчелы? Этот звук похож на русский [ж]. – [dʒ].

5. Представьте, что вы на приёме у врача и у вас болит горло. Врач просит вас открыть рот и произнести звук какой-то звук. Что это за звук? – [ɑ:].

Блок 2. Формирование и совершенствование аудитивных навыков. Цель: формирование навыков фонематического слуха. Учитель произносит слова, если в начале слова звучит глухой звук, то встают девочки, а если звонкий – мальчики. Например: *Pet – bed, fog – dog, father – brother* и т.д.

Благодаря этому упражнению младшие школьники запоминают звуки с помощью мышечной памяти.

Блок 3. Формирование и совершенствование ритмико-интонационных навыков. Цель: научить ставить правильное ударения в словах. Педагог делит класс на две команды. На доске написаны слова в два столбика. Ученики из каждой команды по очереди выбегают по одному к доске и ставят в слове ударение. Победит та команда, которая первая расставит ударения правильно. Например:

1 столбик: *Tuesday, important, raincoat, builder, lonely;*

2 столбик: *Friday, necessary, jacket, doctor, wonderful.*

Блок 4. Обучение транскрипции. Цель: обучить правильному чтению транскрипции. Учитель на листах бумаги записывает звуки и раскладывает на полу от одной стены до другой в хаотичном порядке. Затем делит детей на две команды. Задача каждой команды перебраться от одной стороны класса на другую, наступая только на соответствующие листы. Например, первая команда наступает на листы с согласными звуками, вторая команда – на листы с гласными звуками. Кто ошибается – выбывает из игры. Побеждает та команда, в которой как можно быстрее ученики переберутся от одной стены к другой.

Пример звуков: гласные: [i:], [ɪ], [e], [æ], [ɑ:], [ɔ:], [ɒ], [u], [u:], [ʌ], [ə] и согласные: [p], [b], [k], [g], [f], [v], [t], [d], [s], [z], [θ], [ð] и др.

Прежде чем проводить фонетическую зарядку, нужно знать, что её основной целью является снятие возможных трудностей любого вида – артикуляционных, ритмических, интонационных. Нет определённого места для проведения фонетической зарядки на уроке. Иногда нет необходимости использовать её. Следует применять фонетическую зарядку в следующих случаях: снятие трудностей произнесения звука, создание такой атмосферы,

чтобы учащиеся самостоятельно смогли определить тему и цель урока [7, с. 89].

Существуют фонетические зарядки на ударение. Учителю следует объяснить важность ударения в языке и познакомить младших школьников с основными видами ударения в английском языке. Так, неправильно поставленное ударение изменяет звучание слова, что вызывает затруднение понимания информации у слушателя.

В английском языке есть следующие виды ударения: фразовое, которое выделяет одни слова в предложении среди других, и логическое ударение, которое выделяет логический центр высказывания, подчеркивает элементы противопоставления в высказывании. Особенности этих двух видов ударения можно сначала продемонстрировать на примере русского предложения:

*Никита принял участие в соревнованиях.*

*Никита принял участие в соревнованиях.*

*Никита принял участие в соревнованиях.*

*Никита принял участие в соревнованиях.*

В приведенном выше примере изменялся логический центр высказывания. То же самое отрабатывается на примере английского предложения:

*↓Nick took part in the competition.*

*'Nick ↓took part in the competition.*

*'Nick 'took ↓part in the competition.*

*'Nick 'took 'part in the ↓ competition.*

Чтобы показать логический центр высказывания, учителю следует отбивать ритм по столу рукой или ногой по полу, а также можно попросить учеников хлопать в ладоши. Благодаря этому ученики запоминают логическое ударение с помощью мышечной памяти.

Важно подчеркнуть, что интонация может менять смысл высказывания. Например, в предложении “Didn't you enjoy it” восходящая интонация показывает вопрос, а нисходящая – восклицание.

О. В. Коробкова выделяет следующие преимущества использования фонетических зарядок.

1. Улучшение артикуляционных навыков учащихся;
2. Способность различать долгие и краткие английские звуки, русские и английские звуки;
3. Знакомство с моделями интонации, видами ударения и ритмом;
4. Развитие слухо-произносительных навыков, запоминанию и тренировке лексических единиц и грамматических структур [8, с. 83-85].

Таким образом, данный комплекс, наполненный фонетическими играми, направлен на формирование и совершенствование произносительных навыков английского языка в начальной школе.

Можно сделать вывод, что формирование произносительных навыков иноязычной речи у ребёнка предполагает перестройку артикуляционного аппарата и требует постоянной тренировки. Поэтому необходимо знакомить младших школьников с большим объёмом фонетического материала на



начальном этапе обучения иностранному языку. Так, учащиеся сразу будут учиться не только произносить звуки правильно, но и ставить ударение в словах и предложениях правильно.

### *Список использованной литературы*

1. *Чикишева О. В.* Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 90-92.

2. *Филина Д. А., Тузикова С. Е.* Использование интеллект-карт в обучении иностранному языку младших школьников // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, 25 мая 2021 года (Под ред. Г. А. Никитиной, Е. А. Максимовой). Саратов: Изд-во "Саратовский источник", 2021. С. 205-212.

3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В. М. Филатова) / Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 416 с.

4. *Чистякова Т. А., Солина Г. И., Чернушенко Е. М.* Обучение иностранным языкам в детских садах: пособие для учителей (Под ред. В. С. Цетлина [и др.]). М.: Просвещение, 1964. – 295 с.

5. *Очилова М. А., Ходжиев С.* Дидактические принципы обучения на уроках иностранного языка // Вестник ТГУПБП. Худжанд: Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики, 2010. № 1(41). С. 134-138.

6. *Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.

7. *Никитина Г. А.* Методика обучения английскому языку: учебное пособие для подготовки к лекциям и практическим занятиям. Саратов: Вузовское образование, 2022. 277 с.

8. *Коробова О. В.* Обучение произношению английского языка // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 83-85.

**Ю. Н. Фатуева**  
*Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
имени Н.И. Лобачевского*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Аннотация.** Экономические и социокультурные преобразования в России приводят систему высшего образования к ориентации на мировые глобальные тенденции. Сегодня работодатели как никогда остро чувствуют нехватку современных компетенций у молодых специалистов. Несмотря на сформированность многих навыков профессионального плана, выпускники вузов испытывают огромные трудности в коммуникации с коллегами и руководством той или иной организации в связи с недостаточностью сформированности корпоративной компетенции. На собеседовании при приеме на работу и с самого первого дня трудовой деятельности от молодого специалиста требуется демонстрировать адекватное организации профессиональное речевое поведение. В связи с огромным ростом числа международных организаций, от выпускника вуза требуется владение профессиональной коммуникацией на иностранном языке. Именно поэтому на занятиях по иностранному языку необходимо моделировать ситуации профессионального общения для детальной проработки коммуникативного поведения различных ее участников. Целью данной статьи явилась разработка педагогических условий организации иноязычной подготовки студентов вуза, направленных на формирование корпоративной компетенции для эффективной профессиональной коммуникации. В статье рассмотрена корпоративная компетенция как одна из главных составляющих готовности будущих специалистов к профессиональной коммуникации, приведена актуальность ее формирования, обозначены «мягкие навыки» как ведущие при формировании корпоративной компетенции. Автор обозначил методические подходы, в рамках которых проводилось формирование корпоративной компетенции студентов вуза, а именно: компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, контекстный, подчеркивая, что именно мультиконцептуальность позволяет преподавателю гибко подстраивать формы и виды работы под потребности той или иной группы, объединяя наиболее современные педагогические технологии и знания из различных наук. В статье представлены этапы работы по формированию, развитию и совершенствованию корпоративной компетенции.

**Ключевые слова:** корпоративная компетенция, студенты вуза, иноязычная подготовка, педагогические условия формирования корпоративной компетенции, «мягкие навыки».

## **FORMATION OF CORPORATE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

**Abstract.** Economic and socio-cultural transformations in Russia are leading the system of higher education to be oriented towards world global trends. Today, employers more than ever acutely feel the lack of modern competencies among young professionals. Despite the formation of many professional skills, university graduates experience great difficulties in communicating with colleagues and the management of an organization due to the lack of corporate competence. At a job interview and from the very first day of employment, a young specialist is required to demonstrate professional speech behavior adequate to the campaign. Due to the huge growth in

the number of international organizations, a university graduate is required to be proficient in professional communication in a foreign language. That is why in a foreign language class it is necessary to simulate situations of professional communication for a detailed study of the communicative behavior of its various participants. The aim of the work is to develop pedagogical conditions for organizing foreign language training of university students, aimed at the formation of corporate competence for effective professional communication. The article considers corporate competence as one of the main components of the readiness of future specialists for professional communication, the relevance of its formation is given, "soft skills" are designated as leading in the formation of corporate competence. The author outlined the methodological approaches within which the formation of the corporate competence of university students was carried out, namely: competence-based, personality-oriented, activity-oriented, contextual, emphasizing that it is multiconceptuality that allows the teacher to flexibly adjust the forms and types of work to the needs of a particular group, combining the most modern pedagogical technologies and knowledge from various sciences. The article presents the stages of work on the formation, development and improvement of corporate competence.

**Keywords:** *corporate competence, university students, foreign language training, pedagogical conditions for the formation of corporate competence, "soft skills".*

Современный этап развития нашей страны и мира в целом диктует новые вызовы системе образования, которая имеет целью подготовить конкурентно способных специалистов в различных сферах. В образовании, как и во всем обществе, происходят изменения целевого, функционального, ценностного и других компонентов. Поэтому необходимо производить их адекватную идентификацию, научно-педагогическое осмысление и разработку педагогических условий формирования новых компетенций современных специалистов. Сегодня целью высшего образования становится не просто обеспечение выпускника знаниями и навыками в той или иной сфере, но подготовка специалиста способного к профессиональному росту, профессиональной мобильности в условиях развития новых технологий и тотальной информатизации общества.

Одной из особенностей работы в том или ином учреждении является корпоративная культура организации, что требует от сотрудников способность к установлению деловых контактов, к совместной рабочей деятельности, к работе в разных проектных группах. Поэтому одной из современных задач высшего образования становится подготовить специалиста, способного к успешной профессиональной деятельности и коммуникации в процессе достижения корпоративных задач. Следовательно, вопросы, связанные с формированием корпоративной компетенции современных специалистов, являются актуальными на сегодняшний день и стали интересовать все большее количество исследователей (Е. Н. Дмитриева, А. В. Зотов, Н. Н. Локтаева, Е. С. Маршалова, Т. А. Поскребышева, Н. И. Рыжова, Т. А. Сорвина и другие).

Под корпоративной компетенцией мы понимаем готовность и способность специалиста к различным видам и формам коммуникации в сфере профессионального общения. Данный вид коммуникации может происходить как в устной, так и в письменной речи; как лично (оффлайн), так и онлайн; как индивидуально (с коллегой), так и в группе (с коллективом);

как внутри организации, так и между организациями, а также между клиентом и представителем организации; как на родном языке, так и на иностранном.

Основываясь на анализе научных публикаций, рецензий работодателей на производственную практику студентов, опыт найма молодых специалистов и характеристика их работы на испытательном сроке, а также практический опыт аудиторного и внеаудиторного общения со студентами, можно сделать вывод о наличии противоречия в области подготовки выпускников вузов к профессиональной иноязычной коммуникации. С одной стороны, потребность организаций в специалистах, способных и готовых к эффективной продуктивной коммуникации в различных видах, формах и уровнях в профессиональном коллективе; а с другой стороны, повсеместная практика иноязычной подготовки будущих специалистов, при которой основной акцент делается на коммуникацию в общем плане и предметно-специальном, а формирование корпоративной компетенции происходит не системно, фрагментарно. Кроме того, необходимо выделить педагогические условия формирования корпоративной компетенции выпускников вуза для успешной профессиональной коммуникации. Несомненно, формирование корпоративной компетенции в целом формируется в рамках целого блока дисциплин как общегуманитарного, так и специально-профессионального плана. Нам видится такая работа очень актуальной, но она должна быть проведена совместно с преподавателями разных дисциплин. В данной статье мы будем вести речь только о формировании корпоративной компетенции студентов в процессе их иноязычной подготовки.

Вышесказанное позволяет определить цель работы – разработка педагогических условий организации иноязычной подготовки студентов вуза, направленных на формирование корпоративной компетенции для эффективной профессиональной коммуникации. Объектом исследования выступает организация иноязычной подготовки студентов вуза; предметом исследования являются педагогические условия формирования корпоративной компетенции студентов вуза в процессе их иноязычной подготовки.

В нашей работе использован комплекс методов исследования: анализ и обобщение теории и практики лингводидактики, психологии; моделирование процесса обучения иностранному языку студентов вуза, направленное на формирование корпоративной компетенции; тестирование, опрос, беседа с работодателями с целью выявления потребности в формировании корпоративной компетенции и разработки методов и форм работ со студентами, анализ современных учебных пособий по иноязычной подготовке специалистов. В настоящее время данная тема практически разрабатывается на базе Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского в рамках курсов «Деловой иностранный язык» при работе со студентами бакалавриата и «Иностранный язык профессионального общения» при работе с магистрантами.

Прежде всего, обозначим подходы, в рамках которых строится наше исследование. Компетентностный подход, лежащий в основе государственных требований к результатам подготовки выпускника вуза, традиционно является приоритетным при исследовании различных проблем иноязычной подготовки в настоящее время. Тем не менее, современные исследования в области лингводидактики позволяют нам вести речь и о мультikonцептуальном подходе в процессе иноязычной подготовки студентов вуза, который позволяет объединить передовые идеи из разных областей научного знания.

Такие исследователи, как: М. Г. Андреева, Л. Н. Анциферова, Б. Г. Гершунский и др. понимают высшее профессиональное образование как сложный процесс, в котором идет не только обеспечение студентов современными профессионально значимыми знаниями, но и происходит развитие и саморазвитие личности студента, формирование опыта его творческой деятельности, становление личностных качеств, присущих профессионалам в той или иной области. Поэтому справедливо утверждать, что личностно ориентированный подход в осуществлении иноязычной профессиональной подготовке играет огромную роль. Следование указанному подходу позволит обеспечить потребность студентов в саморазвитии в сфере иноязычной подготовке и реализовать личностно-развивающий потенциал иноязычной деятельности в целом.

В данной работе мы рассматриваем иноязычную деятельность как средство подготовки студентов к коммуникации в профессиональной сфере. В связи с тем, что содержание обучения иностранному языку отражает профессиональную специфику, происходит интеграция профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов. Единство профессионального содержания и теоретических и практических аспектов содержания обучения иностранному языку в вузе служат предметно-тематической базой развития иноязычных профессионально-коммуникативных навыков студентов. Различные тексты, отражающие разнообразные профессиональные аспекты, способствуют овладению языковыми средствами, необходимыми для профессиональной коммуникации. Следовательно, деятельностный подход тоже играет большую роль при организации иноязычной подготовке, следование которому обеспечивает формирование функциональной грамотности студентов.

Для интеграции различных практик в процессе иноязычной профессиональной подготовки мы применяем контекстный подход, позволяющий обеспечить методологию организации иноязычной деятельности. Таким образом происходит одновременное и обучение иностранному языку, и обучение профессиональным навыкам, и развитие личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что указанные подходы реализуются в единстве в процессе профессиональной иноязычной подготовке, но, в зависимости от

конкретных задач того или иного занятия возможны приоритеты того или иного подхода.

Одной из главных претензий работодателей молодым специалистам является оторванность полученных теоретических и практических знаний от практики. Это проявляется в неспособности использования знаний в решении задач, неумение общаться с коллективом, неполное представление о нормах общения и поведения в бизнес-среде, психологическая неподготовленность [1]. Именно поэтому необходимо максимально больше создавать педагогических условий, имитирующих стажировку на том или ином предприятии и развивать компетенции, актуальные на сегодняшний день.

Одной из самых актуальных компетенций в профессиональном плане является корпоративная компетенция. Проведенное нами исследование позволило нам уточнить содержание корпоративной компетенции. Е.Н. Дмитриева и Т.А. Поскребышева называют корпоративную компетенцию «важнейшей составляющей готовности к профессиональной коммуникации» [2, с. 177]. Мы поддерживаем мнение исследователей, что корпоративная компетенция включает навыки выстраивания межличностных взаимоотношений, так называемые *soft skills* («мягкие навыки»). Термин «мягкие навыки» чаще всего употребляется в деловом контексте относительно характеристик личности специалиста, способных повысить эффективность и продуктивность его взаимодействия в профессиональной деятельности. Н.Н. Локтаева в состав «мягких навыков» включает «коммуникативные навыки, навыки социального взаимодействия и некоторые внутренние характеристики личности. Они охватывают широкий спектр навыков, компетенций, поведенческих моделей, ценностных установок, а также личностных качеств, позволяющих субъекту эффективно ориентироваться в окружающей среде и взаимодействовать с ней, успешно сотрудничать с другими членами общества, продуктивно работать и достигать поставленных целей» [3, с. 29]. Тем не менее следует учитывать тот факт, что данные навыки могут иметь свойственный той или иной организации набор ценностей, деятельностных представлений, целевых установок, составляющие уникальность компании и они могут меняться внутри одной компании ввиду ее развития.

Закончив вуз, молодые специалисты могут испытывать сильные затруднения или даже невозможность демонстрации всех своих профессиональных навыков в связи с отсутствием именно «мягких навыков». Поэтому очень важно сочетать профессиональные, иноязычные и «мягкие» навыки в процессе подготовки к профессиональной иноязычной коммуникации [4].

Исследуя проблемы корпоративной компетенции в условиях современного рынка труда, А.В. Зотов пришел к выводу, что в постиндустриальном обществе есть заказ на работника, от которого «корпорация требует обладать ассоциативностью, т.е. способностью к групповой ассоциации и кооперации» [5]. Для этого от сотрудника требуется

не только высокие профессиональные навыки, но и наличие корпоративных качеств, а именно: умение работать в команде, готовность нести ответственность за самостоятельно принимаемые решения, коммуникативность, инициативность, способность к творчеству и инновациям.

Отметим, что наиболее ярко указанные навыки и качества находят свое выражение именно в речевой деятельности. Отсюда очевидна ценность обращения к ним на занятиях по иностранному языку.

Основываясь на традиционных методических знаниях в преподавании языков и культур, нами было пересмотрено и обновлено содержание обучения иностранному языку в рамках указанных выше курсов с целью добавления компонентов, способствующих формированию корпоративной компетенции студентов вузов. Был осуществлен подбор материалов по теме (тексты для чтения и аудирования), разработаны задания к ним, выполняемые устно и письменно, индивидуально и в группе. Данный вид работы знаком студентам и не вызывал особых трудностей. Целью данной работы было познакомить студентов с языковыми средствами в области профессиональной коммуникации, сформировать устойчивый интерес к изучаемой тематике. Кроме того, осуществлялась работа по освоению продуктивных и рецептивных иноязычных навыков в сфере профессиональной коммуникации, приобретению практического опыта коммуникации на иностранном языке в ситуациях профессионального общения. Использование современных форм и технологий активного обучения способствовало созданию необходимых педагогических условий для мотивирования к достижению высокого уровня корпоративной компетенции и формирования «мягких навыков». Также в процессе дискуссий различных вопросов, которые могут встречаться в профессиональной практике, студенты осуществляли самоанализ в условиях профессиональной коммуникации, выявляли имеющиеся у себя личностные качества, соотносили их с требуемыми в данном контексте и апробировали способы саморегуляции, навыки «подстройки» под идеальную требуемую модель поведения в той или иной ситуации профессионального общения.

На заключительном этапе происходило совершенствование профессионально-коммуникативных навыков, а также навыков проектной и исследовательской деятельности в профессиональной сфере. Студенты готовили практико-ориентированные проекты, решали профессиональные кейсы, участвовали в деловых играх, готовили презентации, участвовали в бизнес-тренингах. Причем во всех заданиях обучающиеся должны были ориентироваться на решение задач конкретной корпоративной среды, демонстрировать групповые варианты профессионального взаимодействия, выявлять процент личной ответственности в принятии коллективных решений. Максимальное приближение ситуаций общения на занятиях к реальным ситуациям профессионального общения, а также постоянная смена ролей (руководитель / подчиненный / соискатель должности / начальник отдела кадров / и прочее) позволяет расширять профессиональный лексикон,

развивать спонтанную речь, гибко применяя различные речевые навыки, что и приводит к формированию «мягких навыков». В конце каждого задания проводился анализ успехов и неудач студентов с целью выявления сфер, требующих осмысления и принятия студентами, с одной стороны, а с другой стороны это помогало преподавателю осуществлять эффективный подбор материалов для детальной дальнейшей проработки в соответствии с индивидуальными особенностями студентов той или иной группы. Данные педагогические условия в полной мере способствовали формированию корпоративной компетенции на занятиях по иностранному языку.

Моделирование реальной коммуникации в профессиональной сфере призвано включить студентов в процесс реальной профессиональной деятельности в аудиторное время, в комфортном и привычном для них режиме с возможностью получения практического опыта и обратной связи от других участников образовательного процесса.

Таким образом, проведенная работа обозначила значение формирования корпоративной компетенции в процессе иноязычной подготовки студентов, определила подходы, в рамках которых возможно осуществление такой работы, выявила педагогические условия формирования корпоративной компетенции студентов вуза, обновив содержание обучения иностранному языку современными методами и технологиями, максимально приблизив аудиторные занятия к реальным условиям профессиональной деятельности. По нашему мнению, интеграционные процессы на рынке труда будут только усиливаться, что незамедлительно приведет к повышению требований к различным профессиональным компетенциям специалистов, способных к быстрой адаптации к новым правилам рынка и способных эффективно достигать максимальных результатов, поэтому вопросы, связанные с подготовкой специалистов, будут обретать новые пути решения путем формирования новых компетенций.

#### **Список использованной литературы**

1. *Маршалова Е. С., Рыжова Н. И.* Тенденции профессиональной подготовки специалиста в области корпоративных маркетинговых коммуникаций с учетом конъюнктуры рынка труда и взаимодействия с работодателями // Преподаватель XXI век. 2019. № 2-1. С. 34-46.
2. *Дмитриева Е. Н., Поскребышева Т. А.* Возможности иноязычной деятельности в аспекте подготовки магистров к успешной профессиональной коммуникации // Язык и культура. 2022. №58. С. 170-187 doi: 10.17223/19996195/58/10
3. *Локтаева Н.Н.* Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании № 4, 2019. С. 28-35.
4. *Rebele J. E., Pierre E. K.* A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge // Journal of Accounting Education. 2019. Vol. 48. P. 71–79. doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.07.002
5. *Зотов А. В.* Формирование корпоративной компетентности студентов технического вуза в условиях профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL:<https://science-education.ru/ru/article/view?id=28823>



Ю. Н. Фатуева, И. Е. Калинина  
Национальный исследовательский Нижегородский  
государственный университет  
имени Н.И. Лобачевского

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость разработки педагогических условий развития лексико-грамматических навыков старшеклассников в рамках подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Цель исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке педагогических условий, направленных на развитие лексико-грамматических навыков старшеклассников в процессе подготовки к сдаче ЕГЭ по английскому языку. В ходе работы использовались такие методы исследования, как анализ и обобщение научной педагогической, лингвистической и методической литературы по теме, синтез, сравнение, математическая обработка и обобщение полученной информации, педагогические наблюдения, тестирование учеников, описание полученных результатов. Авторы представляют результаты анализа распространенных ошибок старшеклассников в рамках раздела «Грамматика и лексика», которые могут послужить основой создания педагогических условий, включающих в себя серию упражнений, нацеленных на минимизацию ошибок русскоязычных студентов на экзамене. Исследовав материалы открытого банка заданий ФИПИ, а также демонстрационные задания и задания экзаменов прошлых лет, авторы отобрали базу слов, которые могут потенциально встретиться при выполнении экзамена. Данная уникальная база легла в основу серии упражнений на развитие лексико-грамматических навыков старшеклассников. В результате внедрения системы упражнений в работу онлайн-школы по подготовке к ЕГЭ по английскому языку средний балл экспериментальной группы увеличился на 22.5%. Разработка подобных педагогических условий видится эффективным способом оптимизации процесса подготовки учащихся к итоговой аттестации, в частности, способом развития лексико-грамматических навыков у старшеклассников, требуемых для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку.

**Ключевые слова:** педагогические условия, коммуникативная компетенция, Единый государственный экзамен, лексико-грамматические навыки, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE ENGLISH EXAM

**Abstract.** The paper substantiates the necessity to devise pedagogical conditions for the development of high school students' lexical and grammatical skills in the course of the preparation for the Unified State Examination (USE) in English. The aim of the research is to elaborate and experimentally test pedagogical conditions aimed at improving lexical and grammatical skills of high school pupils in the process of preparation for the USE in English. In the course of the work such research methods were used as analysis and generalization of scientific pedagogical, linguistic and methodological literature on the topic, synthesis, comparison, mathematical processing and generalization of the information obtained, pedagogical observations, testing of students, description of the results obtained. The authors

present the results of the analysis of common mistakes made by high school students in the section “Grammar and vocabulary”, which may serve as a basis for establishing pedagogical conditions, including a series of exercises designed to minimize mistakes of Russian-speaking students at the exam. Having reviewed the materials of the FIPI public task database, as well as the demonstration tasks and tasks of previous years’ exams, the authors created a database of words that may potentially be encountered during the exam. This unique database formed the foundation of a series of exercises for the development of lexical and grammatical skills of high school students. As a result of implementing the system of exercises in the work of the online school for preparation for the USE in English, the average score of the experimental group increased by 22.5%. The development of such pedagogical conditions is regarded as an effective way to optimize the process of preparing students for final examinations, in particular, to develop lexical and grammatical skills among high school students, required for the successful completion of the USE in a foreign language.

**Keywords:** *pedagogical conditions, communicative competence, USE, lexical and grammatical skills, interlingual interference, intralingual interference.*

В настоящее время главной формой государственной итоговой аттестации при окончании школ Российской Федерации, а также при поступлении в высшие учебные заведения является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). В 2022 году в основном периоде ЕГЭ по английскому языку общее число участников составило 92805 человек, что превосходит аналогичные показатели ЕГЭ 2021 и 2020 годов [1]. Стремление к сдаче английского языка как дисциплины по выбору обусловлено современными реалиями, где «спрос на знание иностранного языка непрерывно растет как на рынке труда, так и в повседневной жизни, что обусловлено различными процессами глобализации и, несомненно, вызывает необходимость постоянного совершенствования программ обучения иностранному языку» в системе общего образования в России [2, с. 55]. Прежде всего, государственный экзамен по иностранному языку нацелен на проверку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, которая, в свою очередь, включает в себя языковую компетенцию — овладение языковыми (лексико-грамматическими) единицами и навыки их использования в коммуникативных целях.

Проблема развития грамматических и лексических навыков у школьников, несомненно, играет важную роль в рамках современной методики преподавания иностранного языка. Несмотря на это, данные аспекты иноязычной речи вызывают у учеников особые трудности, обусловленные различными факторами. Согласно данным ФИПИ, при выполнении экзамена по английскому языку в 2022 году наибольшее количество ошибок было допущено в разделе «Грамматика и лексика», включающем в себя 20 заданий как базового, так и высокого уровня сложности. Если в 2021 году за выполнение заданий на контроль грамматических и лексико-грамматических навыков учащиеся получили в среднем 14,83 балла из возможных 20 со средним выполнением заданий раздела в 74,16% [3], то в 2022 году эта цифра снизилась до 13,93 баллов при среднем выполнении в 69,95%. Стоит отметить, что группа экзаменуемых, относящаяся к так называемым высокобалльникам (ученики, набравшие 81–

100 баллов), также столкнулась с проблемами при выполнении заданий данного раздела. Даже при богатом словарном запасе и высоком уровне знаний о грамматике иностранного языка, старшеклассники продолжают допускать языковые ошибки на экзамене, что свидетельствует о недостаточно развитой коммуникативной компетенции. Кроме того, большая часть ошибок в заданиях лексико-грамматического раздела имеет устойчивый характер и повторяется в работах участников ежегодно, что также указывает на пробелы в системе обучения навыкам использования языковых единиц. Периодически выпускается большое количество различных сборников и пособий с типовыми заданиями формата ЕГЭ, среди которых, к примеру, тематические практикумы Е.Н. Солововой по английскому языку [4]. Однако, несмотря на это, комментарии к потенциально трудным местам и частым ошибкам школьников в открытом доступе все же недостаточно. Как следствие, можно констатировать актуальность проблемы развития лексико-грамматической составляющей языковой компетенции учеников старших классов в процессе обучения иностранному языку, в частности, во время подготовки к ЕГЭ по английскому языку.

Для эффективного и качественного обучения необходимо подчеркнуть важность разработки педагогических условий в развитии лексико-грамматических навыков обучающихся при подготовке к ЕГЭ по иностранному языку, которые помогли бы учителям успешно готовить учащихся к сдаче экзамена. Согласно В.И. Андрееву, педагогические условия представляют собой «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [5, с. 124]. Так, под педагогическими условиями нами понимается совокупность определенных мер (по планированию обучающего процесса, отбору средств, составлению упражнений и т. п.), которые применяются в обучении и делают процесс развития лексико-грамматических навыков наиболее успешным.

В качестве основных педагогических условий для эффективного развития лексико-грамматических навыков обучающихся нами были выделены следующие условия:

- 1) составление серии лексико-грамматических упражнений, нацеленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, с последующим включением данных упражнений в годовой план работы в рамках подготовки 11-классников к ЕГЭ по английскому языку;
- 2) подбор лексико-грамматического материала, лежащего в основе серии упражнений, согласно возрастному этапу и поставленным целям;
- 3) разработка стратегии подготовки к экзамену на основе анализа типичных ошибок русскоязычных студентов на экзамене.

Стоит отметить, что лексико-грамматический материал, подлежащий усвоению, должен быть отобран строго согласно тематическим разделам кодификатора ЕГЭ и организован в усложняющуюся последовательность. Что касается разработки серии лексико-грамматических упражнений,

необходимо соблюдать принцип избыточности разнообразных заданий для отработки каждого навыка: за счет частой смены упражнений у преподавателей появится возможность удержать интерес студентов, а также выбрать задания исходя из уровня владения лексико-грамматическими навыками конкретной группы студентов для наиболее глубокого усвоения ими материала.

В настоящей работе использовались такие методы исследования, как анализ и обобщение научной педагогической, лингвистической и методической литературы по теме, синтез, сравнение, математическая обработка и обобщение полученной информации, педагогические наблюдения, тестирование учеников, описание полученных результатов.

Изучением проблемы формирования и развития лексико-грамматических навыков у школьников, в том числе у старшеклассников, занимались такие ученые, как Е. Н. Соловова, Г. В. Рогова, И. А. Зимняя, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов, В. А. Бухбиндер и др.

Прежде всего, особенностью обучения школьников на старшем этапе является работа над пассивным грамматическим и лексическим минимумом, свойственным только рецептивным видам речевой деятельности (чтение и аудирование). По мнению Г. В. Роговой, в основе методики работы над пассивной грамматикой лежат упражнения, «нацеленные на формирование навыков узнавания формы, соотнесение ее со значением и на этой основе — проникновение в смысл читаемого» [6, с. 83]. Что касается лексических навыков, мы согласны с мнением Г.В. Роговой, что работа должна быть нацелена на развитие умения опознавать слово по специфике его написания и синтаксической формы и, тем самым, соотносить его со значением. Этот принцип наиболее актуален при подготовке к ЕГЭ, так как ученики могут встретить большое количество незнакомых для них слов и конструкций в текстах заданий.

С точки зрения И.Л. Бим, важной задачей является предотвращение чрезмерного теоретизирования материала при одновременном недопущении натаскивания. Для этого необходимо «рассматривать обучение школьников грамматике не как самоцель, а как метод овладения способами структурного оформления речи», отбирать необходимый активный и пассивный грамматический минимум (при этом пассивный минимум должен быть усвоен в 6–10 классах) и обеспечить автоматизированное владение им [7, с. 167]. Что касается формирования лексических навыков, как отмечает И.Л. Бим, работа над иноязычным словом должна обеспечить создание обширного словарного запаса, предотвращение его забывания и правильное его использование в речи в зависимости от цели общения. При этом учитель должен уметь прогнозировать возможные трудности усвоения материала прежде, чем презентовать его ученику. Предварительный анализ лексики помогает учителю понять, на что нужно обратить особое внимание на уроке — на семантизацию, отработку произношения или особенности употребления лексической единицы.

Кроме того, важно учитывать влияние родного языка при формировании и развитии иноязычной лексико-грамматической компетенции. Согласно исследованиям, большинство ошибок обусловлено влиянием родного языка, поэтому, по мнению Е.И. Пассова, при обучении навыкам лексики и грамматики учителю необходимо придерживаться принципа «учета родного языка» [8, с. 21]. Данный принцип подразумевает заблаговременный анализ учителем возможных затруднений, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, и проработку упражнений в целях его профилактики.

Такое воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им, выражающееся в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого, является проявлением интерференции [9, с. 87]. Интерференция бывает как межъязыковой (механический перенос правил одного языка на другой), так и внутриязыковой (смещение правил и форм внутри одного языка).

Данные типы интерференции лежат в основе большинства ошибок русскоязычных школьников на ЕГЭ по английскому языку. Так, к примеру, согласно Методическим Рекомендациям для учителей на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года, вместо правильного ответа «*worst*» в задании 23 школьники давали ответы «*badder, baddest*» по аналогии с формами образования степеней сравнения других прилагательных в английском языке, что является случаем внутриязыковой интерференции.

Примером влияния родного языка могут служить следующие ошибки: незнание словообразовательного суффикса *-ship* у существительных (ответ «*championhood*» вместо «*championship*» в задании 27) за счет отсутствия подобных суффиксов в русском языке; формы «*is, was, were*» вместо необходимой «*has been*» в задании 22 в силу отсутствия перфектных времен в русском языке. По статистике 2020 года, лишь 39% учеников успешно справились с заданиями на Present Perfect, темой, являющейся особенно сложной для русскоязычного ученика и потому требующей отдельного внимания при подготовке к экзамену [10].

Другим аспектом, представляющим особые сложности при сдаче ЕГЭ по иностранному языку, является неосведомленность школьников о разнице между грамматическим и лексическим уровнями языка. Несмотря на их тесную взаимосвязь, задания на образование грамматических форм и образование новых слов на основе однокоренного слова разграничены на экзамене и делятся на номера 19–25 и 26–31 соответственно (19–24 и 25–29 с 2023 г.). Как следствие, возникают ошибки из-за смешения типов заданий и непонимания фундаментального различия между ними: «*bad*» превращается в «*unbad*» или «*badly*» вместо правильного «*worse*» в задании на образование грамматической формы сравнительной степени прилагательного, а слово «*formal*» превращается в глагольную форму «*has formed*» вместо необходимого наречия «*formally*» в задании на словообразование.

Стоит отметить, что количество примеров типичных ошибок, сделанных учащимися в разделе «Грамматика и лексика» на ЕГЭ по

английскому языку и отраженных в Методических материалах ФИПИ, не является достаточным для полноценной проработки проблемных мест учителями при обучении иностранному языку в школе. Так, в Материалах 2022 года типичные ошибки участников приводятся лишь к 4 лексико-грамматическим заданиям из 20. В процессе изучения проблемы развития лексико-грамматических навыков у старшеклассников нами было произведено собственное исследование ошибок учащихся. Анализ проводился на основе результатов ежемесячных диагностических работ среди учеников в школе подготовки к ЕГЭ по английскому языку.

Нами были выявлены следующие закономерности. Одной из наиболее частых причин возникновения ошибок являются случаи межъязыковой интерференции. Тяжелее всего учащимся даются грамматические явления, отсутствующие в родном языке: школьники склонны употреблять времена системы Simple вместо систем Perfect и Continuous («*buys*» вместо «*is buying*», «*swam*» вместо «*had swum*»), не умеют использовать герундий («*means*» вместо «*meaning*»). Другой распространенной ошибкой является незнание словообразовательных моделей изучаемого языка («*unhonest*» вместо «*dishonest*», «*unpolite*» вместо «*impolite*»). Часть учеников «изобретает» несуществующие видовременные формы, что свидетельствует об отсутствии понимания грамматического строя языка и смешении всех пройденных учащимися конструкций друг с другом («*is not break*» вместо «*does not break*», «*had bring*» вместо «*brought*», «*will became*» вместо «*will become*»). Среди других наиболее частых ошибок обнаруживаются случаи внутриязыковой интерференции, в основном выражающиеся в некорректном употреблении глагольных форм прошедшего времени и степеней сравнения прилагательных («*lastest*» вместо «*latest*», «*bringed*» вместо «*brought*», «*swimmed*» вместо «*swam*»).

Несмотря на то, что разделы экзамена остаются неизменными долгое время, большая часть школьников не понимает разницу в заданиях на грамматику и словообразование, что говорит об их неосведомленности о формате экзамена как таковом (глагольные формы «*is comparing*» / «*compares*» / «*compared*» вместо прилагательного «*comparable*», глагольная форма «*located*» вместо существительного «*locations*» и т. д.). К другой частой проблеме относится невнимательность учащихся к контексту: употребление единственного числа вместо множественного и наоборот («*location*» вместо «*locations*», «*drawing*» вместо «*drawings*»), неверное употребление частей речи («*imagination*» вместо «*imaginable*») и т. п.

Что касается работ потенциальных высокобалльников, наибольшее количество ошибок было установлено в заданиях 32-38, нацеленных на проверку знания грамматической и лексической сочетаемости слов. Преимущественно отмечается неверное использование предлогов во фразовых глаголах (за счет отсутствия таковых в русском языке).

На основе результатов анализа типичных ошибок учащихся можно сделать вывод, что при подготовке к ЕГЭ стоит уделять больше внимания таким темам, как употребление времен систем Perfect и Continuous, герундий,

исключения из правил построения Past Simple и степеней сравнения прилагательных и наречий, словообразовательные суффиксы и приставки в изучаемом языке. Стоит отдельно проработать разницу между словообразованием и грамматикой, однако нужно не просто натаскивать ученика на формат заданий, но учить опираться в первую очередь на контекст. Отметим, что, хотя выявленные нами ошибки встречаются в работах в большом количестве, они могут быть лишь частным случаем, и для более точной проверки необходимо исследование на базе не одной языковой школы, а всероссийского масштаба.

Приняв во внимание основные проблемные места учащихся, нами была разработана и включена в работу онлайн-школы по подготовке к английскому языку система упражнений, нацеленная на развитие лексико-грамматических навыков учащихся. Было проведено исследование материалов открытого банка заданий ФИПИ, на основе чего был подготовлен список слов, которые потенциально могут встретиться на экзамене, а также выявлены наиболее частые словообразовательные модели. Данные слова, наряду с грамматическими темами кодификатора, легли в основу упражнений на развитие лексико-грамматических навыков. На базе материалов ФИПИ, а также прошедших и демонстрационных вариантов ЕГЭ, нами были составлены тексты со схожими заданиями для входного и заключительного контроля усвоения материала двух групп учащихся: контрольной, обучающейся по стандартной программе, и экспериментальной, принимающей участие в педагогическом эксперименте. Разработанная серия упражнений включает в себя задания грамматического (образование времен, отработка активного и пассивного залога, множественное число существительных, разряды прилагательных и местоимений) и лексического типа (преобразование частей речи, упражнения на отрицательные морфемы). На заключительном этапе исследования был проведен повторный контроль, результаты которого показали, что средний балл контрольной замерной группы увеличился с 12 баллов из 20 (60%) до 14.5 из 20 (72.5%), в то время как средний балл экспериментальной группы поднялся с 13.5 баллов из 20 (67.5%) до 18 из 20 (90%).

Таким образом, перспективы данного исследования заключаются в разработке педагогических условий, включающих серию лексико-грамматических упражнений, которые, в свою очередь, базируются на разработанной в ходе изучения типологии ошибок русскоязычных школьников при сдаче экзамена, и чем больше анализов результатов тестирования будет произведено, тем точнее будут данные условия. По нашему мнению, более подробная статистика по каждому заданию, анализ типов ошибок с учетом языковой интерференции поможет учителям акцентировать внимание на проблемных моментах при обучении разделу «Грамматика и лексика» в дальнейшем и приведет к развитию лексико-грамматических навыков у старшеклассников, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку.

### Список использованной литературы

1. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Бажанов А. Е., Кузьмина Е. В., Ратникова Е. И., Рахимбекова Л. Ш.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам. М. : 2022. URL: [http://doc.fipi.ru /ege/analiticheskie -i-metodicheskie-materialy/2022 /in yaz\\_mr\\_2022.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz_mr_2022.pdf).
2. *Фатуева Ю. Н.* Принципы создания учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей // Нижегородское образование. 2022. № 4. С. 54-61.
3. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранным языкам. М. : 2021. URL: [https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/in ostr\\_mr\\_2021.pdf](https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/in ostr_mr_2021.pdf).
4. *Соловова Е. Н.* ЕГЭ 2016. Английский язык. Типовые тестовые задания / Е.Н. Соловова, John Parsons, Е.С. Маркова. М. : Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2016. 88 с.
5. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 317 с.
6. *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
7. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : (Опыт системно-структурного описания). М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
8. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1988. 223 с.
9. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
10. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам. М. : 2020. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz\\_mr\\_2022.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz_mr_2022.pdf).



## ФОРМИРОВАНИЕ УСТНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПО СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассматривается важность использования средств наглядности в процессе формирования устно-речевых навыков; приводится классификация видов наглядности, подчеркивается, что в настоящее время большая часть наглядности связана с использованием современных информационных технологий. Особое внимание уделяется страноведческой составляющей в обучении устно-речевому общению на иностранном языке.

**Ключевые слова:** средства наглядности, устно-речевое общение, классификация видов наглядности, страноведческая составляющая обучения.

## FORMATION OF ORAL SPEECH SKILLS ON THE SUBJECT OF REGIONAL STUDIES USING VISUAL AIDS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Abstract.** The article discusses the importance of using visual aids in the process of forming oral speech skills; it provides the classification of types of visibility, emphasizes, that currently most of the visibility is directly related to the use of modern information technologies. Special attention is paid to the regional component in teaching oral and verbal communication in a foreign language.

**Keywords:** visual aids, oral and verbal communication, classification of types of visibility, regional component in teaching process.

Новая социально-экономическая и политическая ситуация предъявляет повышенные требования к уровню языковой подготовки учащихся всех категорий, в том числе школьников. Поэтому в учебный процесс должны внедряться средства, развивающие индивидуальные способности, знания, речевой опыт каждого обучающегося, личностные данные. Наглядность играет важную роль в решении этих проблем.

Главной функцией наглядности при обучении иностранному языку представляется мотивация к его изучению наряду с моделированием ситуаций, стимулирующих обучающихся к речевому акту. В свою очередь, умение устно выражать собственные мысли и понимать собеседника на иностранном языке является ключом к успешному общению, что имеет большое значение в современном обществе.

Проблема заключается в выборе наиболее приемлемого и эффективного способа использования средств наглядности для формирования и последующего развития устно-речевых навыков.

Термин «наглядность» имеет несколько значений. Наглядность в первом смысле рассматривается как опора в процессе обучения на дидактическом принципе наглядности. В соответствии с этим значением обучение основано на определенных образах, которые непосредственно воспринимаются учениками. Во втором значении наглядность рассматривается в качестве использования на уроках особых средств обучения (например, аудиовизуальных средств обучения, мультимедиа, технических средств обучения) [1].

Ряд исследователей под наглядными средствами обучения имеют в виду определенные технические устройства, предназначенные для представления и записи визуальной информации [2].

Следуя за Л.Б. Захаровой и Е.В. Захаровой под средствами наглядности имеются в виду материалы, являющиеся частью аудиовизуальных средств обучения, которые используются для накопления лексического минимума, моделирования ситуаций общения и стимулирования высказываний [3].

Для рассмотрения классификации видов наглядности используются различные подходы. Некоторые из них обращают на себя внимание тем, что в настоящее время большая часть средств наглядности напрямую связана с использованием современных информационных технологий. Существует мнение, что основными средствами наглядности в изучении иностранного языка являются: мультимедийная презентация, ментальная карта, видеоряд, инфографика и использование галереи скриншотов.

Мультимедийная презентация – это набор изображений, которые меняются в определенном порядке. Прежде всего, - это учебные материалы, содержащие редактор PowerPoint, предназначенные для организации работы по определенной теме, привлечения внимания учащихся к лексико-грамматическому и страноведческому материалу.

В этом случае при воспроизведении используется зрительная и слуховая образная память. Кроме того, единство графики и звуковых изображений вызывает дополнительную эмоциональную реакцию. И поскольку процесс запоминания и усвоения нового материала по своей природе является психическим процессом, эмоции, вызываемые презентацией, также способствуют более эффективному запоминанию материала.

Одним из основных преимуществ презентации как средства наглядности является то, что знание передается в единстве изображения и текста и, помимо ощущений, включает в себя память, мышление, воображение и личный смысл. Мультимедийная презентация в современном мире – это уже не просто набор слайдов в PowerPoint, а презентация в широком смысле этого слова, которая сочетает в себе текстовую информацию, видео, иллюстрации, 3D, флэш-анимацию. Мультимедийная презентация может включать мемы, анимацию GIF. Презентация может быть интерактивной, с одновременным привлечением многих участников и носит характер групповой работы. Для графического выражения процессов восприятия, обработки и хранения информации в процессе обучения

используются ментальные карты. Mindmaps или ментальные карты – это технология обучения, которая визуализирует мысли, идеи, ассоциации. Это инструмент, который способствует развитию памяти и мышления, в использовании которого участвуют оба полушария мозга. Такие условия благоприятствуют развитию учебно-познавательной компетентности обучающихся.

Как правило, тема отображается в центре доски или листа. После проработки темы урока основная идея, написанная по центру, графически соединяется с выделенными понятиями и ключевыми словами темы. Роль ментальные карты заключается в визуальной поддержке и упорядочении мыслительного процесса. Интеллектуальные карты также развивают ассоциативное, критическое и творческое мышление.

Для мозга, который фокусируется на ключевых словах и образах, а не на запоминании общих фраз, ментальные карты являются одним из наиболее оптимальных средств визуализации дидактического материала. Они мотивируют к изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации; организуют коллективную, групповую и индивидуальную деятельность учащихся; способны развивать творческие и интеллектуальные способности обучающихся и многое другое.

Быстро и структурированно можно представить сложную информацию с помощью инфографики. Основой этого метода является графическая организация данных, связанная с презентацией идей в виде чертежа, схемы, таблицы или диаграммы. Основная цель такого приема – информационная. Инфографика представляет знания в систематизированной, простой для понимания форме, что делает её эффективным средством визуализации при изучении иностранного языка.

Этот метод помогает визуально охватить широкий спектр новых слов за короткое время, а также активировать их при частом обращении к коллекции таких скриншотов. Эта техника особенно удобна при самостоятельном обучении.

Все рассмотренные виды наглядности показывают широкий спектр возможностей для их использования. При этом главное остается одно: визуализация материала делает его более понятным и легким для запоминания.

Итак, средства наглядности на сегодняшний день являются неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка.

Рассмотрим далее устно-речевое общение, которое обеспечивается наличием знаний лексико-грамматического аспекта языка, приводящего к развитию навыков устной речи и творческого мышления у школьников.

Методические рекомендации по обучению лексике содержат пояснения и инструкции по использованию словарей, систематизации лексики, а, в дальнейшем, к самостоятельности в работе с лексическим материалом.

Считается, что важную роль в изучении нового слова играет вид наглядности, которую использует учитель на уроке. Это может быть рисунок,

наглядность действием, звуковая наглядность, главное – это доступность, простота и целесообразность.

Рассматривая роль наглядности в обучении устно-речевому общению, многие исследователи считают, что основной целью урока иностранного языка является развитие коммуникативных навыков. Одна из главных задач учителя – научить живому общению на изучаемом языке. Под живым общением подразумевается умение формулировать и высказывать мнение, задавать вопросы, конкретизировать, обобщать, делать выводы, слышать и понимать речь говорящего. Чтобы достичь этой цели, недостаточно просто обогатить словарный запас учащихся и научить их правильно строить предложения грамматически; необходимо создавать такие условия в классе, когда у учащихся возникает необходимость применять выученное на практике, т.е. в общении на иностранном языке [4]. Важным представляется использование языковых средств в конкретной жизненной ситуации, соответствующей коммуникативным задачам. В такой ситуации наглядные пособия являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Средства наглядности при обучении устно-речевому общению позволяют точно и полно охарактеризовать изучаемые объекты и явления, стимулируют и мотивируют речевую активность учащихся.

Основой в обучении говорению является формирование навыков диалогической и монологической речи. При этом одной из задач является обучение реагированию на высказывание собеседника. Эффективным средством речевого акта будут разнообразные наглядные пособия с демонстрацией образа. Чтобы облегчить эту задачу, учитель может предложить ученикам взглянуть на ситуационную картину, угадать, что говорят персонажи, изображенные на ней, и воспроизвести эту ситуацию.

Важную роль в процессе обучения играет социокультурный компонент, определяющий коммуникативную компетентность учащихся.

Социокультурная компетентность рассматривается как включение учащихся в культуру, традиции и реалии страны изучаемого языка.

Не следует забывать о культуре страны изучаемого языка, поэтому процесс преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе включает изучение элементов страноведения. Страноведение – это изучение различной информации о стране или государстве, передаваемой при обучении иностранному языку. Оно дает представление об обычаях, привычках, культурных ценностях, свойственных народу изучаемого языка.

Благодаря использованию в обучении страноведческой составляющей, улучшается образовательная, воспитательная и развивающая направленность содержания обучения, а также повышается мотивация учащихся, формируется позитивное отношение к обучению и общению на иностранном языке.

На уроках английского языка введение информации о конкретной стране носит прикладной характер. Она включена в систему ознакомления учащихся с содержанием и формами речевого общения носителей

изучаемого языка. Эта информация гарантирует не только когнитивные, но и коммуникативные потребности учащихся и способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций.

Практика владения иностранными языками показывает, что учащиеся проявляют устойчивый интерес к истории, культуре, искусству, обычаям, традициям, жизни людей, увлечениям коллег и т.д. Правильно подобранный страноведческий материал укрепит все составляющие мотивации. К ним относятся: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Создание должного уровня мотивации предусматривает тщательный выбор учебного материала, представляющего познавательную, коммуникативную, профессиональную ценность и способствующего развитию умственных и творческих способностей обучающихся.

Наглядность как средство усвоения материала на иностранном языке активизирует коммуникативную сторону педагогического процесса. Мотивационная готовность служит основным компонентом успешного участия в общении на неродном языке.

В итоге можно сказать, что с активизацией ситуационной мотивации в процессе обучения заметно возрастает потребность в постоянном общении, что и создает мотивационную готовность, которая является важной составляющей в процессе совершенствования коммуникативных навыков и умений на уроках иностранного языка. Использование культурологических учебных пособий в процессе преподавания иностранных языков позволяет создать адекватные условия, которые будут мотивировать процесс обучения и помогут углубить и расширить сферу познавательной деятельности учащихся.

#### *Список использованной литературы*

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. *Велентеенко М. В.* Средства визуализации как ключевой аспект оптимизации обучения иностранному языку // *Образование и право.* 2021. № 1. С. 232-239.
3. *Захарова Л. Б.* Принцип наглядности в обучении лексике на уроках английского языка в школе // *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021. Т. 6. № 2. С. 198-203.
4. *Салиева З. И.* Говорение и его роль в практическом овладении иностранным языком // *Проблемы современного образования.* 2015. № 5. С. 101-107.

## **TEACHING WRITING AND READING AS INTEGRATED SKILLS**

**Abstract.** The article deals with fundamental questions and importance of a receptive skill such as reading and a productive skill such as writing in the process of learning and teaching English as a foreign language. The paper discusses the most suitable reading approaches which not only improve the readers' motivation to read but also strengthen the confidence of learners, which is extremely important in dealing with big and academic research papers. Two types of writing were discussed and given feedback for each individual student, pointing the weak and strong part of writing. The authors suggest some practical implications and applications of learning and teaching reading and writing as integrated skills not only for the classroom setting but also outside of classroom.

**Keywords:** *CLT, motivation, confidence building, process writing, genre writing, extensive and intensive reading.*

## **ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ КАК ИНТЕГРИРОВАННЫМ НАВЫКАМ**

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются фундаментальные вопросы и важность рецептивных навыков, таких как чтение, и продуктивных навыков, таких как письмо, в процессе изучения и преподавания английского языка как иностранного. В статье обсуждаются наиболее подходящие подходы к чтению, которые не только улучшают мотивацию читателей к чтению, но и укрепляют уверенность учащихся, что чрезвычайно важно при работе с большими и более научными исследовательскими работами. Обсуждаются два типа письма и дана обратная связь для каждого отдельного обучающегося, указываются слабая и сильная часть письменной работы. Кроме того, авторы предложили некоторые практические рекомендации и возможности обучения чтению и письму как интегрированными навыкам не только в классе, но и за его пределами.

**Ключевые слова:** *CLT, укрепление доверия, процесс и жанровое письмо, экстенсивное и интенсивное чтение.*

### **Introduction**

Effective reading and writing are two of the major factors of building the basics in learning English as a foreign language. The importance of reading and writing has increased substantially in the last decades because of social and technological advancements. Teaching reading and writing, however, still lag behind in Communicative Language Teaching (CLT), where speaking skills are of high priority (for example, in Mongolia). This is probably due to misunderstanding and lack of both practical and theoretical knowledge about CLT. The purpose of the present article is to look at some theoretical issues connected with reading and writing and consider the way to teach them for adults, integrating these two skills.

Reading is a process of constructing meaning from written text and it is a complex, multi-dimensional, pursuit containing a large number of sub-component processes, such as macro-process, micro-process, top-down, bottom-up process, etc. There are two distinctive features about reading – the process of reading and

the result of that process, product. The process is the interaction between the reader and the text. In other word, it is the process of looking at print, deciphering marks, understanding the meaning, thinking the relationship between what he reads and what he knows [1]. The bottom-up process is recognizing the printed word and graphic stimuli, decoding them to sounds, and decoding the meanings, while the top-down process is what the reader brings to the text, when reading is driven by the meaning.

In addition, some important terms such as automaticity, affect, autonomy, and socio-cultural awareness play a huge role in understanding and teaching reading. Automaticity means fluent reading and word recognition whereas affect comprises any factors influencing the motivation for reading. Autonomy is reading a topic chosen according to readers' interests rather than imposition and socio-cultural awareness refers to readers' subjective attitude towards reading [2].

## **Discussion**

Considering reading, in this article we will investigate two approaches: extensive and intensive reading. In our opinion, extensive reading is one of the key elements in building language skills. It provides comprehensible input in language learning. Krashen (1982), says extensive reading can be useful if certain pre-conditions are met including adequate exposure to language, interesting materials, relaxed tension-free learning environment [3]. It improves the learners' general language knowledge on the topic the reader chooses; it increases automaticity of word recognition, of decoding symbols on the printed page (bottom-up process). Moreover, extensive reading helps to increase vocabulary knowledge leading to better writing. If the students are encouraged to do extensive reading at home, where there is no tension, the brain acquires more input than in the time-limited environment. It is reflected in Krashen's work that when the affective filter is lowered, when students are relaxed, the comprehensible input is contributed much more effectively [3], [4]. Also, extensive reading not only improves the reader's motivation but also strengthens the confidence of the learners, which is extremely important in dealing with bigger and more academic research papers. Another no less important point is the more we read the books, the more we get acquainted with the structure of the text, the better we identify genres and styles of the books and develop the ability to predict general content of the book.

Day and Bamford (2002) described some unique features of extensive reading as follows: students select read as much as possible on their own oriented by teacher, who is model reader [5]. Reading is rewarding and we read for pleasure to get general information and understanding. Reading materials can be graded or not graded, abridged or not abridged, and authentic, like magazines, newspapers, web pages that are related to both second and first language culture. Teachers should provide not too long or difficult texts or books without a wide range of extended vocabulary and complicated sentence structure.

Some advantages that students will gain by extensive reading are most importantly forming positive attitude towards reading and good reading habits.

Students gain confidence and motivation. It increases readers' vocabulary, reading comprehension skills, general language skills and preparation for further studies.

Disadvantages of the reading approach under discussion come mainly from teachers, administrators, parents and peer groups rather than from readers and reading. For example, some teachers think extensive reading as useless, some spend too much time on extensive reading rather than teaching; it is costly for mass copy and parents may find it useless.

The other type of reading, which is intensive reading, plays an active role in acquiring reading skills. Long and Richard (1987) say it is a detailed in-class analysis of vocabulary and grammar points in a short passage, led by the teacher [6]. Usually it is classroom based, where students are intensely involved looking into the text, focusing their attention on the linguistic and semantic details, structure, grammar, discourse markers and key vocabulary. Munby (1979) suggests four categories of questions that may be used in intensive reading, such as plain sense, implication, relationship of thoughts and projective [7]. These terms, in general, can be understood through understanding factual exact meaning, noticing nuance or figurative language, correlation between sentences and paragraphs and integrating knowledge from the texts and the reader's knowledge. Reading materials selected by the teacher should be graded, abridged, and contain various styles of written texts.

Advantages of intensive reading are as follows: it forms the foundation for studying the language structure, vocabulary, idioms, proverbs, and realia. Moreover, it offers complex comprehension check for students enabling them to know weak or strong side of the reading.

However, it has some drawbacks; it offers insufficient practice of reading as a result of time limitation and small texts. Since teachers hand out the same reading materials, students cannot choose texts or topics according to their interests and skills, which may cause less motivation. Also, reading exercises are done intensively and in the 'against the clock' atmosphere, it increases the affective filter of students [4].

Speaking on writing types it is connected with Free and Process writing. Writing is "a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way" (Coulmas, 1999, p. 560 cited in Cook and Bassetti, 2005 [8]). Throughout the history humans have developed two types of writing: full writing and limited writing. The attitude towards literacy is changing with the fastest developing society, lifestyle and the increasing requirements set by employers (Gibbons, 2002 [9]).

Thus, teaching foreign language writing also has seen some modifications, especially in the era of globalization, in which multi-nationals got closer. Different nations pursue different writing styles, depending on their unique cultures and social situations. For example, good writing in English is different from good writing in other languages. This is not only grammatical difference but also the way writers organize and express their ideas. English writing is direct, stating the ideas in a straightforward and forceful manner, judged by the degree of subordination, rather than coordinating order like Arabian or Persian writing



(Hogue, 2003 [10]). Arabian writing follows parallel style and the important ideas are often repeated. In Asian style writing, topic is viewed in different angles and analyses indirectly. The core points lie in “a word behind a word”. Spanish paragraph may begin and end on the same topic, but the writer often takes the reader to the interesting side trip that is not directly relevant to the main point. This style contradicts one of the important rules of English writing - the rule of paragraph unity. So, apart from style, the effective writers in English need to pay their attention to planning, drafting, organizing, editing and revising from the first draft to the final product. On the other hand, less effective writers focus their attention on the mechanics, i.e. spelling, punctuation, abbreviations and capital letters without having a plan of the whole text [9].

Furthermore, teaching, learning and understanding the genre approach in writing is one of the vivid expressions of obtaining authentic writing skills. Gibbons states that every genre has a number of characteristics that make it different from other genres:

- a genre has a specific purpose, a particular overall structure, specific linguistic features;
- it is shared by members of the culture.
- most importantly, members of the culture recognize it as a genre (even though they probably do not use the term) [9].

Once the specific purpose is set, the other genre specific rules will follow the formality. For example, if you are going to take IELTS exam, you have to follow and write essays according to the standard IELTS writing genre, obey the certain style, use certain commonly used vocabulary, discourse markers, fairly good reasoning and analyzing.

There are two types of writing: free writing and process writing. In free writing, learners write in a class for over a period of time on the interesting topic. It is a time-limited individual action in which students write on any topic that comes to their mind. The teacher gives feedback for each individual student pointing out the weak and strong parts of writing.

Process writing begins with pre-writing activities, in which learners work together in groups to generate a particular topic. This includes brainstorming, lists, timeline and the learners’ own experience. Each group member then works individually to compose the first draft, concentrating on getting new ideas, without thinking about grammar mistakes. After that students have to set the goal of the writing text and then to plan its sequencing.

The idea of integrating reading and writing has become increasingly popular in the last few years. But changing the curriculum into such a conception lacked research and knowledge. The constructive theorist Louise Rosenblatt introduced a revolutionary approach to literature called ‘reader response’. In early 1990s, several researchers described how construction of meaning occurs through reading and writing linkages. Pearson and Tierneu proposed “composing model of reading” in which readers construct meaning by maintaining an ongoing dialogue within themselves about the text and its purpose, just as writers compose to convey meaning [11]. In reading the major activities of planning, composing, editing and

monitoring occur repetitively, recursively and simultaneously in a process similar to the model described by Flower and Haues (1981) in their cognitive theory of writing [12].

More recent research suggests that to maximize the benefits of reading and writing connection, students must believe that they have the authority to generate ideas and direct reading and writing strategies for their own purposes.

In terms of practical implication of teaching reading and writing, first, teachers have to think of the goal of reading activities (intensive). The goals can be directed to understand and notice the way how logical arguments presented in the text, rhetorical pattern of the text, emotional, symbolic or social attitudes and purpose of the author and linguistic aspects of the texts. Besides, we need to bear in our minds the following elements we want to reach: developing rapid reading practice, interpreting the text by using word-attack skills, text-attack skills and non-text information.

Before choosing and handing out the materials, we think teachers need to conduct needs analysis, because, as it was mentioned above, students do not have any choice of the material according to their interest. If we conduct needs analysis, somehow, we can avoid the risk of causing less motivation of the students. Text materials are usually very short, not exceedingly more than five hundred words in length. Teachers choose and provide the text, considering the degree of difficulty of readers and the text type of a certain genre, linguistic aspects such as tenses, vocabulary, idioms and proverbs that the teacher wants to cover in their teaching. Intensive reading activities may include looking at the main ideas versus details, making inferences, looking at the order of information presentation and how it affect the message, noticing and identifying connecting words and discourse markers. Moreover, teachers should direct the students to the application of such elements. This can be achieved through writing and group discussion.

In fact, we believe that it is useful to do any piece of writing in accordance with the text studied in the classroom. After reading and analyzing the text, students write a composition on their own following the exact style of writing.

Thus, the role of teachers should include selection of suitable texts, deciding on specific task and activities to develop skills. Also, we should orientate and explain the tasks before, during and after reading. The teacher allows and prepares students for work on their own and encourages students through prompts, without giving answers. One of the most important things for teachers is giving feedback to the group as a whole or to certain individual students. It is connected with doing mini research and conducting survey that requires analytical skills, exploring weak sides of students and their causes, the way to solve the problems, considering both the whole-class atmosphere and individual student's behavior and character.

Teaching with the help of extensive reading also demands much more work on the part of teachers than usually teachers think. It starts from giving advice and orientation to the students within the framework of the course. Although it is free for students to choose the topics of their interests, teachers have to keep control over their selection. Students may choose too difficult, scientific, complicated, uninteresting, too long books which can lead to further lack of motivation and

interest. On the other hand, for non-native teachers it is difficult to give feedback on the vast-range and unknown areas where teachers themselves lack sufficient vocabulary and understanding of the topic. In general, the topic should be both simple and authentic. Moreover, it is useful if the topic is from both the native culture and the target culture. McKay (2003) states: Traditionally, many English language textbooks have used target culture topics. Frequently, ELT textbooks use such content because textbooks are often published in Inner circle countries and because some ELT educators believe such information will be motivating to English language learners. Whereas it is possible that target cultural content is motivating to some students, it is also quite possible that such content may be largely irrelevant, uninteresting, or even confusing for students [13].

Authentic materials would include newspapers, magazines, current bestseller books that attract learners in both target and source culture. The Internet and web pages are also authentic and simple because written styles of the Internet are aimed at mainly international readers and, most importantly, everybody enjoys taking a trip through the Internet.

It is also possible for the teachers to select a topic or a book. When choosing the topic teachers need to be aware of the fact that the style should include repetition of the new vocabulary, should not, at the same time, be abundant in difficult structures. Annotated reading lists are available, suggesting books that can be read for pleasure and a minimum of frustration for new language learners. Materials should be at or below the level of the intensive reading texts. Reading will be useful when combined with writing. For example, after reading the newspaper students may be asked to write a newspaper article.

There are certain tasks teachers should complete in arranging the extensive reading activities. The teacher gives recommendations on reading materials, based on student's interests, guides appropriate levels of materials, sets specific goals for reading, explains the new vocabulary. The teachers themselves should be model reader. At the same time students should be aware of the responsibility for developing the reading ability and improving the skills of skimming and scanning.

Writing is usually considered one the most difficult and boring study areas of leaning English as a foreign language. It takes lots of effort and time by either teachers or students to see the progress. This is because writing classes are mostly conducted by means of the traditional Grammar-Translation method, where students learn and practice unauthentic, over-difficult, needless, and uninteresting topics. Making the writing class into an interactive class is extremely challenging. It requires real teaching skills, knowledge, experience and hard work from the instructor to teach it interactively, interestingly, and in a lively manner. So, the teachers have to think over every single detail when elaborating the syllabus, planning the lesson and even the timetable.

In our opinion, process writing is the way to make interactive writing classes. It includes both individual and group activity to reach the goal. But the teachers think of time management, because classes are run in time-limited conditions. So, we think that writing tasks should be left out as homework, where students have plenty of time to organize, plan, edit and revise the writing piece.

However, students have to be used to writing in time limited and pressed conditions as well. It helps them to think quickly, making decision on the spot, react and respond quickly to any pressurized atmosphere. This experience can help them take and pass exams successfully.

One of the best examples of integrating reading and writing in practice is writing annotated bibliography. It is very useful in the way of developing reading, writing skills, analyzing, overviewing, concluding, summarizing, and processing skills. Also, it requires certain academic register of writing, learning to make references, expressing their ideas in a limited-words situation with very accurate selection of every single word. It is a pre-requisite for writing further academic assignments and research.

Dicto-gloss is also a useful activity for developing students' listening and writing skills. It makes students think quickly making analysis of the topic, process it quickly in their mind and write on the paper. It would be optimal that students exchange the writing pieces with each other to find out different angle of viewing topics, variety of styles, new vocabulary after writing the task. Of course, if the teacher provides model piece of writing, it will be effective. Then students discuss the outcome in groups for further effective and better writing.

Peer-group reviewing is another factor to make a writing class interactive. In peer response, students are given plenty of opportunities to brainstorm ideas in pairs or groups, to give feedback on each other's writing and to proofread and edit for each other. While increasingly more mainstream classroom teachers are encouraging students to write in collaboration, ESL/EFL writing instructors sometimes have reservations about its effectiveness mainly due to the concern that students lack cognitive sophistication and linguistic skills in judging writing and in revising and editing a piece of work.

We think that when peer-assisted writing activity is implemented in an ESL/EFL class, the teachers' intervention and direct feedback will help writers to overcome problems, such as grammatical errors in their writing, as well as to learn how to generate ideas for better content. Since writing is a complex problem-solving process, the teachers are recommended to intervene at points in the writing process that can most benefit the students. When the teacher evaluates the results of this activity, the teacher meets with each pair and comments on the meaning, order, style, spelling, and punctuation of the writing.

In-class free writing is tension-free, topics are chosen according to the students' interests. The teacher gives some orientation about sentences, whether they would be complex, compound, or simple sentences. After writing the sentences, students are asked to write their sentences on the blackboard (or whiteboard) for correction and revision.

Writing projects on a number of social, economic and political controversial issues can be an interesting and motivating way of writing. It encourages students to study the detailed information, cause and effect, problem solving, developing collaborative activity and understanding various factors that influence their lives. Thus, it is very real-life writing because they feel it as a member of society. For example, we may consider the topic "*How to increase the salary and social*

*benefit?*”. To write the project on this issue, students will look at political and economic factors and study them carefully. The first steps may be run in the native language, but to express their ideas and write the project they will have to look at and read on the topic in English.

The modern technology enables students to write authentic and real life writing in English. E-mail writing and chatting with both native or non-native speakers are very effective ways to write in the target language. Nobody forces them to write in English, students are automatically motivated to learn to write themselves and learning from their pen friend.

Although there is not much experience of teaching interactive writing class in Mongolia, we tried to suggest how interactive writing classes should be run (adapted from. Hamp-Lyons and Heasley 1992 [14]).

### **Group-brainstorming on a given topic**

Students work cooperatively and write down all the ideas that come to mind in connection with a topic.

A whole class discussion of how a particular text might need adjustment according to the audience it is addressed to.

### **Collaborative writing**

Students work together to write a previously agreed text.

Whole class text construction and composing on the blackboard.

### **Writing workshop or in-class writing**

Students consult each other and co-construct texts while the teacher moves around listening to their comments, providing feedback or answering questions on grammatical patterning, lexical items, the force or validity of an argument, the order of information presentation, organizational aspects, use of detail, etc. The teacher keeps track of their progress and works out a record of the most frequent questions, doubts and inaccuracies for a future ‘error analysis session’.

### **Group research on a text topic**

Students divide the responsibility for different aspects of the information-gathering stage on a certain topic. They then pool their results and work together to plan a text, which may be collective or individual.

### **Peer-editing**

Students exchange their first drafts of a text and point out changes which are needed to help the reader (e.g., better organization, paragraph divisions, sentence variety, vocabulary choice). They can also act as each other’s editors spotting vocabulary repetitions, grammatical infelicities, spelling mistakes and so on.

Whole class examination of texts produced by other students (with names removed, photocopied or displayed with the help of an overhead projector) for the purpose of analysis of specific aspects (e.g., development of ideas, text structure, cohesion or grammar or adequacy to context).

Specification of an audience and purpose of a text by making the situation ‘real’ (e.g., exchanging e-mail messages with other English-speaking students, sharing information about a topic another class is actually studying, producing a class newspaper to be read by family or friends, outlining the explanations of a game which will then really be played, among many other possibilities).

In this way, interactive writing becomes valuable, communicative and purposeful; at the same time, it enables the students to permanently challenge their current language practices and gain the experience. Making writing interactive requires imagination from teacher, but it is rewarded by the creativity and enthusiasm that most students show.

## Conclusion

In conclusion, we have discussed some theoretical and practical issues of teaching reading and writing in the classroom setting and within the outside classroom activity. Although, we tried to do some research on methodology integrating writing and reading and making such teaching more interactive and authentic, we faced lack of theoretical and practical knowledge and experience, because this is a relatively new teaching approach in our home country. Writing the assignment on this topic revealed the weak side of teaching and we understood that to teach writing and reading in the interactive way, the university has to review the curriculum and syllabus.

## References

1. Alderson J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bamford J. & Day R. R. (1998). Teaching reading. *Annual review of applied linguistics*, 18, 124-141.
3. Krashen S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
4. Harper J. (2001). *The practice of English language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.), Harlow, Essex: Longman.
5. Day R. R. & Bamford J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 p.
6. Long M. & Richards J. (1987) *Methodology in TESOL*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
7. Munby J. (1979) Teaching intensive reading skills // Mackay, R, Barkman, B & Jordan, R.R. (Eds.), *Reading in a second language*, Rowley, Mass: Newbury House. Publishers Inc. Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fiction. *ELT Journal*, 50, 30-43.
8. Cook V. & Bassetti B. (2005). *Second language writing system*. Clevedon: Cromwell Press Ltd.
9. Gibbons P. (2002). *Scaffolding language scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.
10. Hogue A. (2003). *The essentials of English: A writer's handbook*. New York: Longman.
11. Pearson P. David (1983) *Toward a Composing Model of Reading*. University of Illinois. 23 p.
12. Flower L. & Hayes J. R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing Author(s). // *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.
13. McKay S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, 13, 1-22.
14. Hamp-Lyons L. & Heasley B. (1992) *Study writing. A course in written English for academic and professional purposes*. C.U.P.

## АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Аннотация.** В настоящее время проблемы формирования и оценки универсальных компетенций (УК) в рамках преподавания иностранного языка – это одна из наиболее актуальных тем лингводидактики. На данный момент не существует единой системы оценки, которая бы позволила отслеживать успешность процесса формирования УК, необходимых для профессионального успеха выпускников вузов. Этот факт обуславливает повышенный исследовательский интерес к данной теме. Основной целью статьи является анализ существующих подходов, техник, процедур и систем измерения сформированности УК, при этом особое внимание уделяется альтернативным способам оценки. Автор анализирует методологические подходы к определению термина «универсальные компетенции», сопоставляя его с синонимичными понятиями, используемыми в отечественном и зарубежном педагогическом дискурсе (например, «надпрофессиональные компетенции», «мягкие или гибкие навыки», «навыки 21 века», «ключевые навыки», «метапредметные навыки»). Подробно описываются международные проекты, в рамках которых предпринимались попытки создания унифицированной системы оценки УК. Приводятся примеры, иллюстрирующие отечественный опыт создания инструментов оценки таких УК, как «Критическое мышление» и «Коммуникация». В качестве результатов исследования автор приводит описание системы альтернативной оценки УК, включающей в себя оценочные рубрики. Данные диагностические инструменты, создаваемые на основе индикаторов достижения компетенций по ФГОС ВО и адаптированных дескрипторов, содержащихся в Кембриджской шкале жизненных компетенций, способствуют формированию рефлексивных навыков студентов и позволяют оценить динамику развития универсальных компетенций.

**Ключевые слова:** универсальные компетенции, гибкие навыки, жизненные компетенции, альтернативные формы оценки, оценочные рубрики, рефлексивные навыки.

## ALTERNATIVE ASSESSMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES

**Abstract.** The problems of development and assessment of universal competencies within the framework of teaching English are currently one of the topical linguodidactic issues. Nowadays, there is no unified assessment system which could be used to monitor the development of universal competencies that are crucial for the future professional success of university graduates. This fact determines increasing research interest in this issue. The main aim of the present paper is to analyse existing methods, techniques, procedures and systems of assessment of universal competencies. Special attention is paid to the alternative forms of assessment. The author examines methodological approaches to the definition of the term “universal competencies”, comparing it to the synonymous concepts used in the pedagogical discourse, for example, “soft skills”, “21<sup>st</sup> century skills”, “key skills/competencies”, “metadisciplinary skills”. The paper describes international projects, which were aimed at creating a unified system of assessment of universal competencies. The article gives examples which illustrate the Russian experience of creating tools for assessing such universal competencies as “Critical thinking” and “Communication”. Presenting the results of the study, the author describes the system of

alternative assessment of universal competencies, which includes evaluation rubrics. These assessment tools are created on the basis of indicators of competence achievement (Federal State Educational Standard of higher education) and adapted descriptors of life competencies (the Cambridge Framework for Life Competencies). The use of such evaluation rubrics contributes to the development and assessment of students' reflective skills and universal competencies.

**Keywords:** *universal competencies, soft skills, life competencies, alternative assessment, evaluation rubrics,*

Федеральные государственные образовательные стандарты ВО (ФГОСЗ ++ ) предполагают в качестве планируемых результатов освоения основных образовательных программ наличие у выпускников вузов комплекса компетенций, которые позволили бы им стать успешными в своей профессиональной деятельности. Первый блок составляют универсальные компетенции (УК). Их набор практически идентичен для всех направлений подготовки и насчитывает от 8 до 10 категорий, к ним относятся: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности, экономическая культура и финансовая грамотность, гражданская позиция.

Обратимся к рассмотрению некоторых существующих трактовок понятия «универсальные компетенции».

По мнению Белкиной В.В. и Макеевой Т.В., «универсальные компетенции отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника программы высшего образования соответствующего уровня, а также включают профессиональные характеристики, определяющие встраивание уровня образования в национальную систему профессиональных квалификаций» [1, с. 121]. Исследователи также отмечают многогранный и комплексный характер универсальных компетенций. Они должны быть актуальны и применимы в различных жизненных ситуациях и обеспечить достижение разнообразных значимых академических, профессиональных и личных целей, которые ставят перед собой выпускники высшей школы.

Раскрывая сущность концепта «универсальные компетенции/компетентности», авторы аналитического доклада «Оценка универсальных компетенций как результатов высшего образования» обращают внимание на многокомпонентность данного понятия и определяют его как «сложный конструкт», состоящий из различных субкомпонент, каждая из которых может также делиться на отдельные составляющие [2].

Обладая универсальными компетенциями, человек способен устанавливать связи между знаниями и реальной ситуацией, а также осуществлять выбор верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющихся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих [3, с. 142].

Карпушина Ю.А. и Иванова А.Ю. полагают, что универсальные компетенции представляют собой методологическую основу федеральных



государственных стандартов и близки по своему значению к понятию «школьные универсальные учебные действия» (УУД). Обладая универсальным характером, они призваны обеспечить целостность развития личности и преемственность всех ступеней образовательного процесса [4, с. 240].

Нередко вместо термина «универсальные компетенции» используются синонимичные понятия, такие как надпрофессиональные компетенции или навыки, мягкие или гибкие навыки (softskills), навыки 21 века или ключевые навыки, метапредметные или непредметные навыки (умения) [2].

В монографии «Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе» авторами была предпринята попытка сопоставительного анализа системы универсальных компетенций и шкалы жизненных компетенций, разработанной в 2019 году исследовательским центром при Кембриджском университете (The Cambridge Framework for Life Competencies) [5]. Термин «жизненные компетенции» был предложен ещё в 1999 году ВОЗ в ходе развития нового направления в образовании – Life Skills Education, призванного способствовать формированию и развитию личности, социальной адаптации, защите здоровья и прав человека, предотвращению конфликтов в молодежной и подростковой среде, тем самым гарантируя устойчивое развитие общества. Сохранив и дополнив перечень сформулированных ВОЗ наиболее важных универсальных жизненных навыков, разработчики Кембриджской шкалы включили в свою систему 42 компетенции, разделённые на 6 основных групп:

- творческое мышление;
- критическое мышление;
- умение учиться;
- коммуникация;
- сотрудничество;
- социальная ответственность.

Данные группы опираются на 3 базисных слоя:

- эмоциональное развитие;
- цифровая грамотность;
- предметные знания.

В своём толковании термина «жизненные компетенции» разработчики шкалы опираются на определение понятия «компетенция», предложенное Советом Европы в 2018 году, согласно которому данный термин рассматривается как совокупность знаний, умений и отношения. Под знанием понимается совокупность общепризнанных фактов, цифр, понятий, идей и теорий, необходимых для понимания и освоения определённой предметной области. Умения определяются как возможность и способность управлять процессами и применять полученные знания для достижения желаемых результатов. Отношение, согласно данной трактовке, представляет собой предрасположенность и совокупность ментальных установок, предопределяющих действия человека в отношении и его реакцию на идеи

других людей и различные ситуации. В системе жизненных компетенций понятие «отношение» уточняется и получает следующее определение: предрасположенность и готовность к развитию и совершенствованию полученных знаний и умений. Принимая во внимание приведённые выше определения, можно говорить о том, что «жизненные» и «универсальные» компетенции во многом сходны. Дескрипторы, содержащиеся в шкале жизненных компетенций, могли бы быть положены в основу инструментов для оценивания уровня сформированности универсальных компетенций.

Ученые, занимающиеся исследованием различных аспектов формирования УК студентов высших учебных заведений, сходятся во мнении, что особую важность и актуальность приобретают на данный момент вопросы разработки системы измерения универсальных компетенций. Так как образовательные организации должны самостоятельно формулировать индикаторы достижения компетенций, одной из основных задач, стоящих перед преподавателями вузов является создание инструментов, методик и критериев оценки уровня сформированности УК [2], [3]. Особая сложность данной задачи обусловлена отсутствием стандартизированного и общепринятого инструментария, а также комплексным характером таких сложных конструктов, как универсальные компетенции [2].

Среди самых крупных международных проектов, направленных на разработку и апробацию различных методик оценки универсальных компетенций можно назвать следующие:

- проект Tuning (2000 год), в рамках которого проходила работа по созданию фреймворков (рамок) оценивания как профессиональных, так и универсальных компетенций [6]. Создаваемый инструментарий должен был обеспечить возможность сопоставления образовательных систем стран-участниц Болонского процесса с целью их последующего сближения. В ходе реализации проекта экспертами была разработана классификация компетенций выпускника высшей школы, включающая в себя две большие группы – предметно-специализированные и общие (ключевые, универсальные) компетенции;

- проект ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, 2008-2017 гг.) был инициирован Организацией экономического сотрудничества и развития [7]. Он был призван создать систему оценки способностей студентов высших учебных заведений применять полученные ими знания, умения и навыки для решения проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях и связанных с их будущей профессиональной деятельностью;

- проект iPAL (Performance Assessment of Learning in Higher Education) основан на холистическом подходе и методологии ECD (Evidence-centered Design), предполагающей использование в качестве оценочного инструментария сценарных заданий, имитирующих ситуации из реальной академической или профессиональной жизни студентов [8];

- проект SUPERtest (Study of Undergraduate Performance, 2015-2018 гг.) был направлен на измерение академических знаний и практических навыков студентов по таким дисциплинам, как математика, физика, компьютерные науки [9]. Также экспертами была предпринята попытка измерить навыки мышления высшего порядка: логическое мышление, критическое мышление и креативность.

Россия являлась активным участником упомянутых выше международных проектов. Однако разработанные в ходе их реализации системы оценивания УК не получили распространения и на данный момент не применяются в полной мере. Это может объясняться тем, что при создании инструментария не были достаточно учтены лингвистические, межкультурные и межвузовские особенности и реалии. В последнее время в связи с возросшим интересом к проблемам измерения универсальных компетенций наблюдается увеличение количества российских исследовательских проектов и публикаций, направленных на создание оценочных инструментов для измерения УК.

В 2015 году вышел в свет набор тестовых заданий для обучающихся 7-9 классов, разработанный Ю.Ф. Гуценым [10], [11]. Данный инструмент был направлен на оценку УУД, связанных с таким навыком, как критическое мышление. Большинство вопросов теста – это вопросы открытого типа, и интерпретация ответов требует значительной работы экспертов, что не позволяет считать данный инструментарий стандартизированным.

Некоторые исследователи предпринимают попытки перевода имеющихся зарубежных измерительных материалов (например, перевод Е.Н. Волковым тестов L. Starkey), но полученный таким путём инструментарий требует значительной адаптации и в ряде случаев масштабной переработки с учётом реалий российской системы образования [12].

В ряде российских университетов в рамках реализации проектов направленных на разработку систем оценивания универсальных компетенций преподаватели активно применяют метод кейсов или же кейс-тестинг, так как по мнению коллег именно эта методика может обеспечить комплексность оценки как профессиональных, так и универсальных компетенций [3], [12]. Имитируя реальные бытовые и профессиональные ситуации, кейс-тестинги погружают студентов в «состояние интеллектуального напряжения, вызывающего у них потребность применить имеющиеся знания, навыки и умения для решения практических задач исходя из своего опыта и с применением определенных методов и средств исследования» [13]. В Омском государственном педагогическом университете преподаватели иностранного языка используют метод кейсов для оценки УК4 (Коммуникация), а в Орловском государственном университете при помощи кейс-заданий проводится измерение уровня сформированности УК1 (Системное и критическое мышление). Участники проектов отмечают, что основные сложности, которые возникают при использовании кейс-тестинга связаны с отсутствием разнообразия готовых кейсов, а создание собственных является трудоёмкой и очень творческой задачей. Более того, недостаточное

количество аудиторных часов очень часто препятствует тщательной проработке кейс-заданий и негативно сказывается на результатах решения кейса.

Согласно данным аналитического доклада «Оценка универсальных компетенций как результатов высшего образования» команда экспертов Института образования НИУ ВШЭ в настоящее время разрабатывает целевой дизайн исследования, инновационные подходы и интегративные модели оценивания такой универсальной компетенции, как «Критическое мышление» (*critical thinking, critical online reasoning*). Создаваемый инструмент должен будет измерять навыки критического мышления в онлайн-среде: способность студента вуза анализировать утверждения, предположения и аргументы, строить причинно-следственные связи, подбирать логически корректную и убедительную аргументацию, находить объяснение, делать выводы и формировать собственную позицию в решении задач в онлайн-среде [2].

На данный момент Институтом образования НИУ ВШЭ уже разработан цифровой инструментарий для оценки так называемых навыков «4К» (коммуникация, критическое мышление, кооперация) для начальной (возраст учеников 9–10 лет) и основной школы (возраст 11–13 лет). Он позволяет делать выводы о сформированности как самих компетентностей 4К, так и их составляющих (субкомпетентностей).

В основу разрабатываемой и уже существующей систем оценки универсальных компетенций экспертами Института образования НИУ ВШЭ была положена методология ECD (*Evidence-centered Design*) – «метод доказательной аргументации», включающий в себя 4 основных этапа: 1) определение содержательной области; 2) формирование модели конструкта; 3) формирование модели задания; 4) система начисления баллов и система измерений. Таким образом, при разработке оценочного инструмента эксперты выстраивают логический путь от представлений о конструкте до наблюдаемого поведения. Тесты, входящие в систему оценивания, состоят в основном из заданий сценарного типа.

Авторы аналитического отчёта отмечают, что основные трудности, связанные с применением методики ECD, заключаются в необходимости использования сложных математических моделей, низкой мотивации студентов к выполнению предлагаемых тестов (УК не являются отдельными дисциплинами) и значительных финансовых вложениях, которые требуют создание инструментов с использованием метода доказательной аргументации (создание уникальных сценариев, работа вебдизайнеров и программистов). Таким образом, отдельным преподавателям или малочисленным группам исследователей без значительной финансовой поддержки довольно сложно воспользоваться инструментом, разработанным в логике ECD.

В настоящее время на кафедре английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского ведётся работа по созданию инструментария для

альтернативной оценки УК, методологической основой которого являются рефлексивно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы к обучению в целом, и к контролю и оценке УК в частности.

В личностно-ориентированном образовательном процессе особую важность приобретает не столько выявление результата, соотносимого со стандартом, сколько личностные достижения обучающихся. Стандартизированные формы контроля, сложившиеся в информационной традиции образования, зачастую характеризуются обезличенностью, которая призвана гарантировать объективность, но по мнению ряда исследователей, на самом деле превращает процесс обучения в отчуждённую процедуру [4; 5]. Можно даже говорить о сложившемся противоречии между унифицированным характером оценки, призванной выявить соответствие уровня сформированности компетенций общепринятым и унифицированным стандартам и необходимостью рефлексии студентами своего обучения как личностно развивающего процесса [14]. В случае с универсальными компетенциями ситуация усугубляется отсутствием тех самых чётко обозначенных стандартов. «Несмотря на то, что УК включены во ФГОС ВО, формулировки многих из них недостаточно конкретны, а научному и образовательному сообществу не хватает единой общепринятой теоретической основы, которая содержала бы список измеримых показателей, что имеет решающее значение для развития и оценки УК» [2, с.14].

Согласно рефлексивно-деятельностному подходу студент выступает активным субъектом оценивания и самооценивания, что способствует развитию его рефлексивных способностей, навыков критического мышления, самоконтроля и самоорганизации, это в свою очередь может стать залогом успешности дальнейшего процесса его саморазвития и самообразования. Тем самым у студента формируется готовность к профессиональной, интеллектуальной, творческой деятельности после окончания обучения в вузе [15].

Для наблюдения за динамикой процесса формирования универсальных компетенций преподавателями и студентами (в рамках самоконтроля и взаимоконтроля) применяются оценочные рубрики и листы самопроверки [16]. Они позволяют также в полной мере реализовать обучающую функцию контроля. Ниже приводятся примеры инструментов альтернативной оценки УК (Табл. 1).

**Таблица 1 – Пример листа самопроверки**

**УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде**  
(Level of language proficiency – C1)

Group self-evaluation

Name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Read each statement and rate your group by circling one response for each description.

3 – always, 2 – sometimes, 1 – rarely, 0 - never

Members of the group...

performed their assigned roles	3	2	1	0
understood the purpose of the activity	3	2	1	0
were able to answer the questions	3	2	1	0
listened to each other's ideas	3	2	1	0
gave feedback to those who contributed ideas	3	2	1	0
stayed on task	3	2	1	0
assisted in preparing the work	3	2	1	0
expressed their ideas to the group	3	2	1	0
were willing to compromise when needed	3	2	1	0
actively participated in the group	3	2	1	0

Для создания рубрик и листов самопроверки преподаватели используют индикаторы достижения компетенций по ФГОС ВО, адаптированные дескрипторы, содержащиеся в Кембриджской шкале жизненных компетенций, онлайн сервисы (например, <http://rubistar.4teachers.org/>, [www.teach-nology.com](http://www.teach-nology.com)).

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что применение альтернативных форм оценки обладает значительным потенциалом для

решения целого ряда актуальных задач, связанных с измерением таких сложных конструктов, как универсальные компетенции. Несмотря на то, что вопрос о стандартизированных способах оценки УК стоит всё ещё очень остро, альтернативные формы контроля способны предоставить преподавателям и студентам возможность осуществлять мониторинг динамики процесса формирования УК без значительных финансовых вложений и временных затрат.

### *Список использованной литературы*

1. *Белкина В. В., Макеева Т. В.* Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5, ч. 1. С. 117–126.
2. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, М., 13–30 апр. 2021 г. / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 52 с.
3. *Карпушина Ю. А., Кутузова З. Ю.* Особенности измерения и оценки универсальных компетенций у студентов вузов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 06. С. 139–153. URL: <http://ekoncept.ru/2022/221049.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11049
4. *Карпушина Ю. А., Иванова О. Ю.* О проблеме формулирования универсальных компетенций ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Научный журнал. 2019. № 2 (83). С.239-243.
5. Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе / Шилова С. А., Алексеева Д. А., Исайкина М. А., Карпец Е. В., Косарева С. А., Павлова О. В. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2021. 144 с.
6. *Lokhoff J., Wegewijs B. Durkin K., Wagenaar R., Gonzales J., Isaacs A., Dona della Rose L., Gobby M.* Tuning Educational Structures in Europe, A Guide to Formulating Degree Programmes Profiles, Including Programmes Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao: Groningen and The Hague, 2010.
7. *Tremblay, K.* (2013). OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). In: Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Fege, J. (eds) Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Professional and Vet Learning, vol 1. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4_8)
8. *Zlatkin-Troitschanskaia O., Toepfer M., Pant H.A., Lautenbach C., Kuhn C.* Assessment of learning outcomes in higher education. Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation Higher Education. 2018. P. 686–698.
9. *Kardanova E., Loyalka P., Chirikov I., Liu L., Li G., Wang H., Enchikova E., Shi H., Johnson N.* Developing instruments to assess and compare the quality of engineering education: The case of China and Russia // Assessment & Evaluation in Higher Education. Taylor & Francis, 2016. Vol. 41. № 5. P. 770–786.
10. *Гущин Ю. Ф., Ильясов И. И.* Опыт разработки теста оценки критического мышления школьников [Электронный ресурс] // Психология и методология образования. – URL: <https://psyhoinfo.ru/ocenka-kachestva-obrazovaniya/intellektualnoe-razvitie-i-uroven-uchebnyh-dostizheniy-uchashchih-sya/opit-razrabotki-testa-otsenki-kriticheskogo-mishleniya-shkolnikov>
11. *Гущин Ю. Ф., Смирнова Н. В.* Оценка уровня развития критического мышления учащихся [Электронный ресурс] // Психология и методология образования. –

URL: <https://psyhoinfo.ru/razrabotka-sredstv-ocenki-socializacii-i-vozpitaniiya-uchashchihsya/testy-ocenki-kriticheskogo-myshleniya-km/otsenka-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-uchaschihsya-0>

12. Волков Е. Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5–23.

13. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 85–102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>

14. Шилова С. А. К вопросу о применении лично ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 319–322.

15. Shilova, S., Pavlova, O. (2022). Role of informal assessment in improving student's reflection. *Russian Journal of Education and Psychology*, 13(5), 52-69. DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-5-52-69

16. Шилова С. А. Использование оценочных рубрик для развития навыков самоконтроля // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года). Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2016. С. 136–139.



### РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'25

Д. Н. Иванова

*Саратовский государственный университет  
им. Н.Г.Чернышевского*

#### ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И ЕГО РОЛЬ В ДОСТИЖЕНИИ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ

**Аннотация.** Автор рассматривает перевод с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода. Эквивалентным признается такой перевод, когда вторичный текст представляет собой адекватную копию оригинала. Дается определение нормативности как комплексной парадигмы перевода, включающей форму текста, его семантическое наполнение, а также фоновый контекст. Показывается, как экстралингвистический контекст обеспечивает перевод наиболее точными языковыми соответствиями. Автор приходит к выводу, что эквивалентный перевод, содержащий в себе все глубинные смыслы текста, возможен только с учетом анализа культурно-исторического контекста.

**Ключевые слова:** *коммуникация, контекст, информация, эквивалентность.*

#### EXTRALINGUISTIC CONTEXT AND ITS ROLE IN ACHIEVING EQUIVALENCE IN TRANSLATION

**Abstract.** The article focuses on translation as communicatively relevant process. Equivalent translation is seen as one, in the result of which an adequate copy of the original is produced. Normativity is defined as a complex method of translation, including the form, the semantics, and the background context of the text. The author analyses the translational potential of the extralinguistic context. The author states, that equivalent translation, in the result of which the text stands in relation to its original in terms of the semantics, is achieved only when the study of the source text cultural and historic context is considered.

**Keywords:** *communication, context, information, equivalency.*

Специалисты считают, что переводоведение находится в междисциплинарном пространстве гуманитарных наук, занимая место на стыке лингвистики и культурологии, поскольку перевод осуществляет диалог не только языков, но и культур. Культурный аспект перевода может трактоваться в нескольких планах. С одной стороны, содержащийся в исходном тексте культурный компонент, будучи адекватно переданным, неизменно обогащает получателя текста новыми знаниями о специфике мировосприятия, правилах жизни носителей той культуры, к которой принадлежит исходный текст. В этом смысле культурно-детерминированная лексика разных уровней, к которым относятся и имена собственные, и реалии, и идиомы, несет в себе такую информацию. С другой стороны, культурный компонент может носить характер экстралингвистический, то есть может быть заключен не в единицах перевода, но в смыслах, аллюзиях,

создающих наиболее полный содержательный контекст переводимого текста. И в этом случае мастерство и талант переводчика заключается в том, чтобы добыть этот культурно-исторический, социальный, лингвистический контекст и применить его для создания эквивалентного и коммуникативно-ценного перевода.

Перевод, то есть акт передачи смыслов и содержаний с одного языка на другой, является многокомпонентным процессом и включает в себя и предпереводческий анализ текста, и работу с внешними источниками еще до этапа непосредственной работы по поиску соответствий. Наконец, на этапе работы с единицами перевода есть риск проявлений межъязыковой интерференции, поэтому необходимо добиться точности в подборе языковых соответствий, чему способствует вдумчивый анализ материалов различных видов словарей [1, с. 238]. Целью переводчика является облечь в новую форму содержание, выраженное средствами языка-оригинала.

Понятие нормативности позволяет выделить критерии, в соответствии с которыми производится перевод текста из одной языковой системы в другую, чем и представляется перевод. Следование нормам также определяет степень успеха выполненной переводчиком работы. Так, под прагматической нормой понимается создание текста, коммуникативно равноценного оригиналу, конвенциональная норма требует наиболее полного сохранения текста оригинала, а норма эквивалентности предполагает сбалансированность в применении трансформаций [2, с. 73].

Коммуникативно-прагматический подход в переводоведении позволяет достичь такого уровня эквивалентности, когда текст перевода является равнозначным исходному тексту. Это значит, что до получателя текста на его родном языке должны быть донесены все смыслы, заложенные иноязычным автором. В этом процессе роль переводчика заключается в том, чтобы обеспечить такое межъязыковое взаимодействие, которое бы способствовало выполнению текстом своей коммуникативной функции.

Таким образом, уже на начальном этапе работы по переводу текста переводчик формирует и лингвистическую, и культурную парадигму, в рамках которой он будет ее осуществлять. Ведь ему предстоит создать коммуникативную копию, вторичный текст посредством структурно-грамматических средств языка перевода с соблюдением его нормативности, то есть, не допуская нарушений норм сочетаемости, а также грамматических, стилистических и других видов ошибок. Однако культурная принадлежность как автора текста, так и целевой аудитории его перевода также диктует свои правила. Теория *скопос* Х. Д. Вермеера осмысливает роль культурного контекста в переводе. Невозможно создать равноценный перевод без учета того культурного, исторического, этического пласта, на котором базируется любой созданный человеком текст. В равной степени с этой же целью необходимо соотносить текст перевода и с культурно-ценностными ориентирами получателей перевода, то есть, целевой аудитории [3, р. 221 ].

Как известно, на значение языковых единиц существенно влияет их языковое окружение – контекст. Роль контекста в переводе трудно

переоценить, поскольку контекстуальное значение – это особый вид семантики, не всегда связанный с лексическим значением слова, зафиксированного в словаре, а возникающий в отдельно взятом тексте разного порядка. Поиск языковых соответствий в этом случае обусловлен ближайшим лингвистическим контекстом. Под экстралингвистическим контекстом понимается комплекс нелингвистических сведений о социальной, исторической, мировоззренческой, морально-этической сторонах жизни общества, к которому принадлежит переводимый текст. Эта информация дает основание для наиболее точного, адекватного перевода, переводя этот процесс с лексического формального уровня, на уровень семантический.

Итак, понимание оригинального текста на уровне лексического значения не всегда приводит к точному переводу. Адекватный перевод предусматривает погружение в семантику текста, которая включает в себя и фоновые смыслы. Экстралингвистические знания не просто дают возможность переводчику найти более точные соответствия при переводе, но иногда они являются базой для выстраивания логики повествования, цельности сюжета, если речь идет о художественном произведении. Приводим пример из такого текста.

*It was a new Chevy Silverado, heavily customized, with oversized wheels... Its very existence was an act of braggadocio, an effort to intimidate. And least any doubt remained about intentions of its owner, a pair of small Confederate flags flew from its wing mirrors, with a larger version pasted to the glass of the rear window [4, p. 23].*

Здесь интерес представляет единица перевода *Confederate flags*. Находим в англо-русском словаре значение слова *Confederate*:

1. член конфедерации, союзник; 2. сообщник, соучастник; 3. конфедерат, сторонник южных штатов [5, с. 204].

Для поиска соответствия могли бы быть рассмотрены значения 1 и 3. Из контекста этого отрывка понятно, что флаг, вкуче с экстравагантным видом автомобиля, являлся неким вызовом. Это не соотносится с семантикой союзничества, которая транслирует идею партнерства, поэтому вариант 1 (*член конфедерации, союзник*) не представляется в этом предложении адекватным. Следовательно, значение 3 (*конфедерат, сторонник южных штатов*) представляется точным лексическим соответствием для этого слова – *флаг конфедератов, флаг Конфедерации*.

Однако почему же факт наличия этого флага демонстрирует в намерениях хозяина автомобиля не просто бахвальство, но и угрозу? Какая коннотация этого предложения ускользает в случае формального перевода? Языковой контекст не дает нам ответа на этот вопрос, не позволяет предложить читателю эквивалентную версию перевода. Обратимся к экстралингвистическому контексту.

Слово “конфедерация” (от позднелатинского *confoederatio*) обозначает форму государственного устройства, при которой государства, образующие конфедерацию, полностью сохраняют свою независимость, имеют собственные органы государственной власти и управления. Поскольку

Конфедерация 11 штатов США, появившаяся в 1861 году на юге страны, была создана именно на таких условиях и противопоставляла себя государству, такие действия являлись актом сепаратизма, неповиновения. Исходя из этого, *Confederate* получает свою не просто лексическую, но семантическую трактовку как предмет, демонстрирующий неповиновение, мятеж. Эти семы уже заложены в английском слове *Confederate*, в оригинале эти коннотации легко читаются. При переводе необходимы приемы, которые бы позволили эти смыслы сохранить в тексте вторичном.

Для того, чтобы дать читателю более полный исторический контекст, но не утяжелять предложение, можно воспользоваться приемом дополнительного толкования. Примечание обеспечит читателя необходимым экстралингвистическим контекстом, дополнит предложение нужными смысловыми акцентами. Например, в примечании можно указать: *Конфедеративные Штаты Америки (Confederate States of America) – объединившиеся в 1861-65 гг. 11 южных рабовладельческих штатов США, которые отделились от Союза и развязали Гражданскую войну в США.* В этом случае читателю будет совершенно понятно, почему такой автомобиль воспринимался героем как вызов и даже своеобразная попытка устрашения.

С учетом вышесказанного предложим следующий вариант перевода. *Это была новая модель Шевроле Сильверадо с огромными колесами и тюнингованным кузовом. От самого вида машины веяло бахвальством, даже какой-то угрозой. Но если у кого-то могли остаться малейшие сомнения относительно намерений владельца этого авто, то они исчезали при виде прикрепленных к боковым стеклам небольших флагов времен Конфедерации. Еще один такой же флаг, размером побольше, красовался на заднем стекле.*

Второе предложение описывает реакцию героя на увиденный автомобиль:

*It wasn't the first rebel flag Parker had glimpsed up here in recent times, and he knew it wouldn't be the last* [4, p. 24].

В этом предложении интерес представляют выделенные курсивом единицы перевода *up here* и *rebel flag*. Рассмотрим словосочетание *rebel flag*.

В англо-английском словаре находим следующие определения слова *rebel*:

1. n. 1. person who takes up arms against, or refuses to accept, the established government; person who resists authority or control. 2. (used as an adjective) of the nature of a rebellion [6, p. 543].

В англо-русском словаре дается следующий перевод слова *rebel*:

2. n. 1) повстанец; 2) бунтовщик; 3) амер. sl. житель южных штатов; 4) attr. мятежный, бунтарский [5, с. 796].

Как видим, англо-русский словарь фиксирует сленговое значение слова *rebel* – *житель южных штатов*. Англо-английский словарь однозначно фиксирует сему неповиновения. Этих вариантных значений вполне достаточно, чтобы предложить для перевода либо словарное соответствие “мятежный флаг”, либо “флаг южан”. Что касается второй выделенной единицы перевода, *up here*, то точное соответствие для ее перевода позволяет

найти широкий контекст произведения. Из него мы узнаем, что действие происходит в одном из северных штатов США, штате Мейн. Почему же в тексте внимание фокусируется на том, что *бунтарский флаг, флаг южан* реет на севере США? Какие мысли героя стоят за этим? Как отразить эти коннотации в переводе, поскольку лексический перевод отразит лишь формальную картинку флага, размещенного на боковом стекле автомобиля?

Представляется, что в русском языке коннотация слова *южане* в отношении США как одной из противоборствующих сторон (наряду с *северянами*) в ходе Гражданской войны 1861-65 гг. достаточно закреплена. В кинематографе и художественной литературе тема Гражданской войны США 1861-65 гг. была отражена достаточно ярко. Флаг южан, которые проявили неповиновение, воспринимается как что-то, что бросает вызов именно в этой части страны даже в наше время. Коль скоро из антитезы *юг – север* в этом контексте понятно, с какими историческими событиями связана упоминаемая символика, это позволяет выстроить в один ряд соответствия *флаг неповиновения - флаг южан - флаг Конфедерации*. Исходя из этого логического ряда, прилагательное “rebel” получает свою не лексическую, но семантическую трактовку.

Предложим следующий вариант перевода этого предложения.  
*Флаги, с которыми южане во времена Конфедерации посягали на государство, уже попадались на глаза Паркеру здесь, на севере страны. И что-то ему подсказывало, что он еще не раз их увидит.*

Как было отмечено выше, описываемые семантические нюансы текста содержат в себе повествовательный потенциал – являются алгоритмом для развития сюжета. Доказательством тому служит следующее предложение, взятое из диалога персонажей книги, обсуждавших характер намерений владельца автомобиля:

*“I may be missing something here, but since when was flying the Confederate flag in downtown Portland an act of patriotism?” [4, p. 71].  
Возможно, я чего-то не понимаю, но с каких пор поднять флаг конфедератов здесь, в центре Портленда, является актом патриотизма?*

За этим вопросом кроются темы общественной дискуссии, основанные на историко-политических фактах жизни страны. Затрагиваемые героями книги острые вопросы дают читателю представление о характере социальных процессов, о специфике обсуждаемых тем. Транслируемые и на лексическом, и на семантическом уровне коннотации, заложенные в оригинале, должны быть воплощены в эквивалентном переводе.

В результате проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Работа по поиску лексических соответствий – это лишь первый этап перевода, который не всегда позволяет добиться передачи всех коннотаций, заложенных автором оригинала. Эквивалентный перевод возможен только при условии передачи семантических смыслов текста. Экстралингвистический контекст дает более глубокое понимание историко-политических, культурных и социальных процессов, что способствует поиску адекватных языковых соответствий. Результатом такой работы

является вторичный текст, который максимально приближен к оригиналу по своим коммуникативным свойствам.

### *Список использованной литературы*

1. *Базылева Р.М.* Работа со словарями при обучении переводу. // «Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов IV Международной очно-заочной научно-практической конференции. Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2015 – 448 с.
2. *Иванова Д.Н.* Межъязыковая интерференция как аспект достижения эквивалентности в учебном переводе // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2021 г. – Вып.4. – 241 с. - С.72-77.
3. *Vermeer, H. J.* 2000. «Scopos and Commission in Translational Action», in Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, London. New York: Routledge, 221p.
4. *Connolly J.* *The Woman in The Woods.* Hodder & Stoughton. London, 2019, 477 p.
5. *Большой англо-русский словарь:* Изд. 2-е, исправл. и доп. / Авт.-сост. Н.В.Адамчик. Мн.: Современ. литератор, 1999. 1168 с.
6. *Хорнби А. С.* Учебный словарь современного английского языка: Спец. изд. для СССР. Просвещение, 1983. XII, 769 с.

Инаркаева М. А., Александрова Т. Н.  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

## СПОСОБЫ ДЕКОДИРОВАНИЯ ЭТНОСПЕЦИФИЧНЫХ АБСТРАКТНЫХ ПОНЯТИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУМЫКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

**Аннотация.** В статье показаны особенности передачи этноспецифичного содержания при переводе. В качестве объекта исследования выступают абстрактные понятия кумыкского языка и их перевод на русский и английский языки. Актуальность проведенного исследования обусловлена необходимостью контрастивного изучения национальной специфики языковых картин мира разных этнических сообществ, что будет способствовать укреплению и улучшению процессов межъязыковой и межкультурной коммуникации. Цель исследования – показать лексические единицы, в значении которых содержится этнокультурный компонент, и предложить приемы толкования этого компонента при переводе. В ходе исследования применялись такие методы, как компонентный анализ, контекстуальный анализ, анализ переводческих трансформаций. В результате исследования были выявлены основные приемы перевода этноспецифичных абстрактных понятий с кумыкского языка на русский и английский языки.

**Ключевые слова на русском языке:** абстрактное понятие, лингвокультурный концепт, этноспецифичная лексика, безэквивалентная лексика, переводческие трансформации, межъязыковая коммуникация

## TECHNIQUES OF DECODING ETHNOSPECIFIC ABSTRACT NOTIONS WHILE TRANSLATING KUMYK LITERATURE INTO RUSSIAN AND ENGLISH

**Abstract.** The article shows peculiarities of transferring ethnospecific content in translation. In the focus of the research there are abstract notions of the Kumyk language and their translation into the Russian and English languages. The relevance of the research is determined by the necessity of contrastive study of national specificity of language views of the world of different ethnic communities, which will contribute to strengthening and improvement of the processes of interlingual and intercultural communication. The research objective is to show lexical units which comprise ethnocultural component in their meaning and offer ways of interpretation of this component in translation. Such methods as component analysis, contextual analysis, translation transformation analysis have been applied in the research. As a result, the study reveals the basic techniques of translation of the ethnospecific abstract notions from the Kumyk language into the Russian and English languages.

**Keywords:** abstract notion, linguocultural concept, ethnospecific lexicon, translation transformations, interlingual communication

Существующие в языках безэквивалентные единицы и лакуны позволяют говорить о наличии или отсутствии национально-специфических концептов у того или иного народа при сравнении языков между собой. Понятие лакуна означает отсутствие единицы в одном языке при ее наличии в другом. Существуют разные подходы к анализу безэквивалентной лексики.

В рамках лингво-когнитивного подхода выделяются так называемые эндемичные концепты, т.е. такие культуроспецифичные понятия одной лингвокультуры, которые не имеют прямых аналогов в другой лингвокультуре.

Изучением безэквивалентных единиц занимались такие языковеды, как Л.С. Бархударов [1], С. Влахов и С. Флорин [2], В.С. Виноградов [3], А.О. Иванов [4], В.Н. Комиссаров [5], Л.К. Латышев [6], А.В. Фёдоров [7] и другие.

В настоящей статье покажем особенности перевода этноспецифичных абстрактных понятий кумыкского языка на русский и английский языки.

Рассмотрим следующие примеры.

Ср.: *Намус-ягъны кёп эртерек сатгъанлар. Ит къылыкълар кълалгъан янгыз санында.* – букв пер.: *Слишком рано продали совесть и честь. В теле (жилах) остались лишь собачьи повадки* [8].

Этноспецифичным понятием в данном примере является слово *къылыкъ*. В словаре русско-кумыкского – кумыкско-русского языков эта лексема имеет много значений в зависимости от контекста: 1. характер; натура; поведение; 2. норы; 3. нравственность, мораль; 4. повадки, привычки, обыкновение, манера. Поскольку в словосочетании *ит къылыкълар* слово *ит* переводится как собака, в данном контексте реализуется 4 значение, однако весь смысл этим значением передать не получится, так как в данном отрывке из стихотворения используется метафора – говорится не о собачьих повадках, а о грязных, подлых «делишках» людей.

На первый взгляд, данная словоформа лексемы *къылыкъ* имеет общий корень с другим словом *къыл*, что в кумыкском языке означает струну – это нечто натягиваемое в музыкальном инструменте и издающее музыкальный тон, т.е. составная часть инструмента. Но в кумыкском языке, помимо этого значения, лексема *къыл* является лексическим и грамматическим омонимом и означает ещё также черту характера. Так как характер представляет совокупность всех психических, духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении, то, следовательно, производная лексема *къылыкъ* представляет черту или свойство характера человека, которые тесно смыкаются с концептом «совесть».

Слово *къылыкъ* наилучшим образом отражает традиции кумыкского народа. Однако прямого эквивалента в русском и английском языках у него нет. Это понятие включает в себя весь спектр моральных, нравственных, этических норм и законов, составляющих духовный менталитет кумыков. Для перевода данного термина потребовалось применить описательный перевод, дополненный переводческим комментарием, так как *къылыкъ* – это особый свод правил, своеобразный кодекс чести настоящего кумыка, который включает в себя такие качества, как гостеприимство, человечность, мужество, благородство, честь, скромность, взаимопомощь, поддержка, уважение к родителям, старшим и женщинам, достойное поведение в обществе и доброжелательное отношение к людям независимо от их



социального положения и других критериев. Нельзя было не упомянуть все эти качества, так как слово потеряло бы свою национальную окраску. Итак, суммируя всё вышесказанное, можно предложить следующие варианты описательного перевода приведенного отрывка стихотворения на русский и английский языки, дополненного переводческим комментарием.

Ср.: Перевод на английский язык: *The Code of Honour which includes hospitality, humanity, courage, nobility, honour, modesty, etc.*

Перевод на русский язык: *Своеобразный Кодекс чести настоящего кумыка, который включает в себя такие качества, как гостеприимство, человечность, мужество, благородство, честь, скромность, взаимопомощь, поддержка, уважение к родителям, страшим и женщинам, достойное поведение в обществе и доброжелательное отношение к людям независимо от их социального положения и других критериев.*

Другой концепт *намус*, русскими аналогами которого являются концепты *совесть, честь*, связан с большим количеством этических понятий. Его уникальность состоит в широком употреблении данного термина в сфере общественной жизни кумыкского народа.

Также концепт *намус* часто отождествляют с фразеологическими единицами *гьюрмет этмек, ёрукъ этмек* [9] – *уважать, почитать кого-либо*. Морально-этическая категория *чести* становится признаком естественного, должного действия (справедливого), в соответствии с нравственными законами.

Концепт *абур-сый* в значении *оказывать особое уважение* содержит в себе ритуал гостеприимства. Лексема *уважение* в кумыкском языке выражается в парном сочетании *абурлап-сыйлап*, где лексемы *абур* и *сый* являются неразрывными категориями *чести*. Например, рассмотрим предложение: *Пачаны янында кён абурум, сыйым* [10] - *Царю оказывают уважение и почёт*. На английский язык мы переведём данное предложение буквально, но обязательно потребуются переводческий комментарий, поскольку приведённый термин включает в себя весь спектр морально-этических качеств настоящего кумыка: *(People) respect and honour the tsar*.

Словосочетание *абурум-сыйым артмакъ* [11] переводится на русский язык как *идти в гору*, что подразумевает, что успеха добьётся в жизни только доблестный и честный человек. На английский язык переводится следующим образом: *to be on a roll, to do one's best*.

Другим русскоязычным аналогом вышеупомянутого кумыкского концепта является концепт *стыд*, поскольку именно в стыде, а также в синонимичном этому термину словосочетании *угрызения совести*, выражается эмоциональный характер совести. Так, в выражениях *Не гёз булан къарайым (барайым), не бет булан къарайым* (досл.: *с каким лицом показаться*), *гёрюнме гёзюм ёкъ* (букв.: *смотреть глаза нет, стыдно в глаза смотреть, показаться на глаза*) человек испытывает мучительные переживания стыда. Глаза и лицо, которые довольно часто употребляются с этим концептом, выполняют символическую роль. Стыд ассоциируется с виной, неловкостью за совершённый аморальный поступок, порицаемый

окружающими, из-за которых человек избегает смотреть кому-либо в лицо, глаза.

Рассмотрим еще одно слово, отражающее национальную специфику кумыкского народа. Это уже знакомое нам слово *намус* в сочетании с концептом *ягь*. Покажем особенности употребления этого слова в контексте кумыкской литературы.

Ср.: *Кёплерини писликъ къайнай къанында. Намус-ягьны кёп эртере ксатгъанлар.* – букв пер.: *У многих в крови кипит мерзость. Слишком рано продали совесть и честь* [12].

Чтобы перевести эти слова в данном контексте, необходимо применение переводческой трансформации, а именно замены. В данном случае используется такой вид замены, как конкретизация, так как, если заглянуть в словарь кумыкского языка, можно обнаружить, что *ягь-намус* понимается как одно слово, поскольку составляющие данного понятия являются синонимами. Переводится это словосочетание тоже как *совесть*, однако одного этого перевода мало, чтобы осознать смысл значения слова. Для переводчика при проведении анализа решающую роль играет ответ на вопрос, какая этноспецифическая информация должна быть декодирована при переводе. Постараемся ответить на этот вопрос.

Слово *намус* кумыкское, а *ягь* пришло из чеченского языка, однако, как уже было сказано выше, эти слова являются синонимами, поэтому взаимозаменяемы. Мы также говорили о том, что, так как кумыки живут на территории Чеченской республики, многие слова были заимствованы из чеченского языка.

Кроме того, *намус* и *ягь* можно перевести как «нравственность, хорошее воспитание, уважение, почёт, совесть, честь, стыд». На формирование и развитие совести влияют национальный колорит, обычаи, традиции и т.д., связанные с убеждениями представителей кумыкского и русского менталитета. Так, понятие *намус* в значении *совесть* всегда обусловлено общественными отношениями, нравами той или иной социальной среды. Например, аналогом кумыкской пословицы *намусунгну яшлайын сакъла, опурагъынгны янгылайын* станут русская *Береги платье снову, а честь смолоду* и английская: *Honour without maintenance is like a blue coat without a badge*. Наличие одинаковых пословиц во всех трёх сравниваемых языках говорит о том, что совесть и честь являются приобретёнными качествами человека. Честь, как и другие категории этики, приобретается и накапливается годами, а, потеряв её однажды, восстановить её практически невозможно.

В кумыкском языке существует выражение *ягьым бермек* (досл. отдать совесть, честь). На русский и английский языки — это выражение можно передать с помощью описательного перевода.

Ср.: перевод на русский язык: *унизиться, растоптать свою гордость, если это спор, дать слабину*; перевод на английский язык: *to abase oneself*.

Помимо описательного перевода, в русском и английском языках можно подобрать такие эквиваленты, как: ср. в английском языке: *conscience*,

*shame, honor, respect*; в русском языке: *совесть, стыд, честь, уважение*. Однако слова *намус* и *ягь*, как и в случае со словом *къылыкъ*, включают все моральные качества, объединённые в одном слове, поэтому сохранить перевод *совесть* и *честь* можно. Однако, как это часто происходит с этноспецифичными понятиями, всегда «за скобками» остается непередаваемое, понятное только носителю языка. Другими словами, следует помнить о специфике кавказского менталитета, заключённого в этом понятии.

Как уже говорилось ранее, в концепт *къылыкъ* входит целый спектр морально-этических качеств настоящего кумыка. Помимо понятий *намус-ягь*, *абур-сый*, сюда стоит отнести также понятие *эдеп* и однокоренное ему слово *эдепли* – *воспитание, благовоспитанность* и *воспитанный* [13], которым, как и в русском и английском языках, противопоставляется антоним *дикость, невоспитанность* и *barbarism, bad manners*. В кумыкском языке поведение такого человека сравнивают с животным, у которого нет разума, отсюда и слово *гъайванлыкъ* – *дикость, невоспитанность, хамство* [14].

Рассмотрим еще одно этноспецифичное понятие кумыкского языка, перевод которого на русский и английский языки затруднен в силу национальной специфичности его содержания. Оно употребляется в следующем выражении.

Ср.: *безым тайдырмакъ*. – букв. перевод: *убрать любовь*.

Слово *безам* заимствовано из чеченского языка и означает «любовь, симпатия». К счастью, и это выражение можно передать на русский и английский языки описательным переводом.

Ср. перевод на русский язык: *имея хорошее представление о человеке, в результате его плохого поступка или сказанного слова, разочароваться в нём настолько, что потерять интерес, «любовь, симпатию», расположение к нему;*

Ср. Перевод на английский язык: *to be disappointed in smb, to lose one's attraction for smb.*

Большая вероятность, что данное выражение происходит от чеченских выражений *Са хьо безам баьлла (у меня) любовь прошла), Са цунг безам бац (Я его недолюбливаю).*

Таким образом, все приведённые примеры этноспецифичных абстрактных понятий можно перевести с помощью описательного перевода, дополненного переводческим комментарием. Известно, что такой перевод считается громоздким, но одним словом передать значение этноспецифичных концептов на русский и английский языки невозможно, так как они потеряют своё национальное своеобразие.

### Список использованной литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Влахос С. И., С. П. Флорин. Непереводимое в переводе. Изд. 4-е. М: «Р. Валент», 2009. 360 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
4. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Типография издательства СПбГУ, 2006. 200 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов ин. Языков. М: Высш. Школа, 1990. 253 с.
6. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2003. 192 с.
7. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1998. 175 с.
8. Магомедова К. Миллет учун [Электронный ресурс] URL: <https://vk.com/club38513122> (дата обращения: 12. 12. 2022).
9. Анвар А. Тюлкю-тюлкю – тюгю алтын [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).
10. Анвар А. Авузгъа бош акъ бабиш [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).
11. Анвар А. Къарт къатын ва ону къозусу [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).
12. Анвар А. Эшек, эчки ва къоян [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).
13. Анвар А. Гъали болдунг минав [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).
14. Анвар А. Бузав, къозу ва бёрюлер [Электронный ресурс] URL: <https://til.im/ru/knigi/> (дата обращения: 04. 11. 2022).

## СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОЗЫ НА БАЗЕ АМЕРИКАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** Значение литературного перевода в современном мире неизмеримо. Благодаря переводу люди могут познавать мир, совершить путешествие в прошлое, сравнить и увидеть некоторые сходства, а также изменения, которые происходят в современном мире. Актуальность данной статьи обуславливается тем, что переводчик сталкивается с большим количеством трудностей, выполняя свою работу, одной из которых является необходимость сохранения стиля автора. Целью исследования данной работы является выявление некоторых трудностей перевода имен собственных и иронии. В работе использовались такие методы исследования, как метод лингвистического описания, аналитический метод.

**Ключевые слова:** проза, культура, имена собственные, способы перевода имен собственных, ирония, перевод иронии, драматическая ирония, словесная ирония, ситуативная ирония.

## DIFFICULTIES OF TRANSLATING PROSE BASED ON AMERICAN FICTION

**Abstract.** The importance of literary translation in today's world is immeasurable. Through translation, people can learn about the world. Translation allows one to take a trip back in time, have an opportunity to compare how things were done in the past and see some similarities as well as the changes that occur in the modern world. The relevance of this article stems from the fact that the translator faces many difficulties in doing their job, one of which is the necessity to preserve the author's style. The purpose of the study is to identify some difficulties of translating proper names and irony. Such research methods as linguistic description and analytical method are used.

**Keywords:** prose, culture, proper names, ways of translating proper names, irony, irony translation, dramatic irony, verbal irony, situational irony.

Литература делится на различные категории, или жанры: поэзия, драма и художественная проза. Художественная проза представляет историю, которая выдумана и не является буквально "правдивой". Наиболее часто встречающаяся проза - это романы и рассказы, которые могут принимать различные формы, такие как сатирический роман/рассказ, готический роман/рассказ, научная фантастика и т.д.

Литературный перевод требует творческого подхода и переводческих навыков. Как следствие, этот метод вызывает много споров в науке. Одна из самых распространенных трудностей при переводе заключается в том, что исходный и переводящий языки принадлежат к разным культурам.

«Культура — совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей, и те ценности одной национальной общности, которые вовсе отсутствуют у другой или существенно отличаются от них, составляют национальный

социокультурный фонд, так или иначе находящий свое отражение в языке» [1, с. 36]. В. С. Виноградов считает, что для лучшего понимания оригинала текста следует изучать культуру страны автора. Только так переводчик сможет воспроизвести информацию об описанных ценностях в переводе средствами языка другой национальной культуры. Перевод художественной литературы подразумевает обмен социальным опытом индивидов в вымышленном мире с читателями в другой культуре или обществе.

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности перевода имен собственных, а также такого стилистического приема, как ирония. Мы выбрали именно их, так как оба явления представляют определенные сложности для переводчика. В художественных текстах используется огромное количество имен собственных, что может вызывать трудности у переводчика. Также, как всем известно, перевод юмора можно считать одним из самых сложных видов переводческой деятельности. Очень важно уметь распознать иронию и правильно ее преподнести читателю - ведь иначе можно неправильно передать то, что хотел сказать автор.

Для начала проанализируем перевод имен собственных. Имена собственные играют важную роль в литературном произведении. Они указывают на обстановку, социальный статус и национальность персонажей. Имена, содержащие в своих основах компоненты существительных общего рода и других частей речи, могут, наряду с номинативной функцией, выполнять функцию характеристики человека или места.

По мнению С. Влахова и С. Флорина, имена собственные в большинстве случаев заимствуются, транскрибируются, но в виде некоторого исключения могут подлежать переводу. Переводчик должен принимать решение исходя из контекста. Отступление от транскрипции допускается только тогда, когда необходимо показать внутреннюю форму, то есть когда имя собственное должно в какой-то степени приобрести черты имени нарицательного.

Материалом исследования данной статьи послужили имена собственные из текста романа Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки» и соответственно перевод произведения, выполненный Виктором Голышевым. Рассмотрим некоторые из них.

«Пролетая над гнездом кукушки» – один из самых известных романов американского писателя Кена Кизи. Впервые он был опубликован в 1947 году. Главный герой по имени Бромден, по прозвищу Вождь, притворяется слабым и неполноценным, чтобы остаться в психиатрической больнице, где он может убежать от жестокой американской жизни. Роман Кизи стал одной из знаковых книг двадцатого века и своего рода Святым Граалем для движения хиппи.

Рассмотрим особенности перевода имен собственных в данном произведении. Чаще всего при переводе имен собственных переводчик прибегал к транскрипции и транслитерации. Например:

*Mr. Bromden* – мистер Бромден

*Sam* – Сэм

*Ruckly – Ракли*

*Bibbit – Биббит*

*Harding – Хардинг*

Однако есть исключения. Имя одной из главных персонажей романа *Miz Ratched* В. Гольшев переводит как *мисс Гнусен*. Это было сделано для того, чтобы предать негативную коннотацию для русскоязычного читателя: мисс Гнусен - очень яростная и даже деспотичная женщина.

Существует множество теорий, касающихся имени героини. Например, в ее имени есть слово “*rat*” - «крыса». Характер *Miz Ratched* во многом проявляется в ее имени. Макмерфи произносит его как “*Rat-shed*” (что означает ‘крысоловка’) в начале романа, указывая на то, что она обладает сходными с грызунами качествами: работает тихо, быстро и во вред своим жертвам.

Еще одной сложностью при переводе прозы является перевод иронии. Рассмотрим несколько определений. Ирония – это литературный прием, при котором противоречивые утверждения или ситуации показывают реальность, отличную от того, что кажется правдой.

«Ирония – стилистический оборот, построенный на иносказании, скрывающем насмешку; используется в публицистическом, разговорном, художественном стиле» [2, с. 137].

Достаточно сложно перевести иронию на другой язык так, чтобы читатель смог уловить иронический смысл и понять, что на самом деле имел в виду автор. Часто посредством иронии автор выражает свое отношение к действительности, в ней отражается его мировоззрение и идеологическая позиция, поэтому передача иронии является важнейшей задачей художественного перевода. Существует три типа иронии: драматическая ирония, ситуативная ирония, словесная ирония.

Проанализируем, как переводчик передает различные типы иронии в тексте романа Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки».

Ситуативная ирония – это событие или случай, в котором результат значительно отличается от того, что ожидалось или считалось уместным.

*“Doctor Spivey ... is exactly like the rest of us, McMurphy, completely conscious of his inadequacy. He’s a frightened, desperate, ineffectual little rabbit, totally incapable of running this ward without our Miss Ratched’s help, and he knows it.”*

«– Доктор Спайви... В точности такой же, как мы: ясно сознает свою неполноценность. Это испуганный, отчаявшийся, беспомощный кролик, он совершенно не способен руководить отделением без помощи нашей мисс Гнусен и понимает это.»

Медсестра мисс Гнусен обладает большим контролем над палатой, чем сам доктор Спайви. Обычно медсестры ассоциируются у людей с помощниками врачей. Врачи, как правило, обладают большей властью, чем медсестры, и именно они принимают решения о том, как лечить пациентов.

Словесная ирония возникает, когда говорящий произносит нечто, противоречащее тому, что он намеревается сказать. Это намеренный результат говорящего, противоречащий его эмоциям и действиям.

*“A man that would want to run away from a place as nice as this,” says fat-faced Public Relation, “why, there’d be something wrong with him.”*

*«У человека, которому захочется сбежать из такого приятного места, – говорит толстолицый по связям с общественностью, – да у него просто не все в порядке».*

Ирония заключается в том, что на самом деле нет ничего приятного в жизни в психиатрической клинике, где работают властные и жестокие люди. Пациенты остаются в палате только потому, что с ними «что-то не так».

Драматическая ирония – это литературный прием, с помощью которого понимание зрителями или читателями событий или людей в произведении превосходит понимание персонажей.

*“They laugh and then I hear them mumbling behind me, heads close together. Hum of black machinery, humming hate and death and other hospital secrets. They don’t bother not talking out loud about their hate secrets when I’m nearby because they think I’m deaf and dumb. Everybody thinks so. I’m cagey enough to fool them that much. If my being half Indian ever helped me in any way in this dirty life, it helped me being cagey, helped me all these years.”*

*«Смеются, потом слышу, шепчутся у меня за спиной, головы составили. Гудят черные машины, гудят ненавистью, смертью, другими больничными секретами. Когда я рядом, все равно не побеспокоятся говорить потише о своих злых секретах – думают, я глухонемой. И все так думают. Хоть тут хватило хитрости их обмануть. Если чем помогала мне в этой грязной жизни половина индейской крови, то помогала быть хитрым, все годы помогала.»*

Шеф Бромден притворяется глухим, немым и тупым. Персонал и пациенты считают, что шеф Бромден не слышит, что они говорят, но все читатели понимают, что это не так.

Итак, перевод иронии требует применения большего количества стратегий, чем те, которые обычно используются для перевода. В первую очередь, необходимо правильно воспринять иронию. Перевод иронии должен осуществляться вместе с изучением контекста, в котором происходит действие. Различные стратегии позволяют переводчику создать эквивалентный текст на языке перевода. Произведения американской прозы насыщены юмором, который при переводе на русский язык передается рядом приемов, выбираемых переводчиком, для того чтобы сохранить содержание и передать комический эффект. Особенность иронии заключается в том, что она, так или иначе, связана с историей американского народа, с его культурой и бытом, поэтому очень важно правильно передать оригинал на языке перевода.

Приходим к выводу, что при переводе романа переводчик обязан вникнуть в трудности, с которыми столкнулся писатель. Он должен учитывать настроение, душевное состояние персонажа и манеру речи, быть



очень внимателен к выбору слов, которые воспроизводят персонажи. Это не должно быть препятствием на этапах эволюции персонажа.

#### *Список использованной литературы*

1. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение. М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
2. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. *Влахов, С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 344 с.
4. *Казакова Т. А.* Практические основы перевода. English<=>Russian. СПб., 2000. 175 с.
5. *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода. М., 1990. 253 с.
6. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.

**Л. К. Ланцова, И. В. Щербакова**  
*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КОНЦЕПТОВ «СУДЬБА» И «ДУША» КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности языковой репрезентации русских национальных концептов «судьба» и «душа» в произведениях А. П. Чехова и их переводах на английский язык. Материалом анализа являются пьесы А. П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и «Три сестры» и их переводы на английский язык, выполненные британскими писателями-драматургами К. Хэмптоном, Т. Стоппардом, Х. Эплином, С. Рул и М. Фрейном. Результаты анализа показали, что когнитивно-пропозициональная структура концепта «судьба» представлена позициями субъекта, предиката, объекта, места действия и атрибутивной характеристики. Когнитивно-пропозициональная структура концепта «душа» включает позиции субъекта, объекта, места действия и атрибутивной характеристики. В целом, когнитивно-пропозициональная структура концептов имеет сходные позиции в пьесах и их переводах.

**Ключевые слова:** *судьба, душа, концепт, лексико-семантическое поле, когнитивно-пропозициональная структура, лексическая единица.*

## **THE PROBLEMS OF TRANSLATION OF RUSSIAN NATIONAL CONCEPTS “DESTINY” AND “SOUL” INTO ENGLISH**

**Abstract.** The article deals with the linguistic representation of Russian national concepts “fate” and “soul” in A. P. Chekhov’s plays and their English translations. The research is based on A. P. Chekhov’s plays “The Seagull”, “The Cherry Orchard”, “The Three Sisters” and their translations by Ch. Hampton, T. Stoppard, H. Aplin, S. Ruhl and M. Frayn. Its results show that the cognitive-propositional structure of the concept “destiny” is represented by subject, predicate, object, place setting and attribute positions. The cognitive-propositional structure of the concept “soul” comprises subject, object, place setting and attribute positions. In general, the cognitive-propositional structure of the Russian concepts represented in Chekhov’s plays correlates with their representation in English translations.

**Keywords:** *destiny, soul, concept, lexico-semantic field, propositional structure, lexical unit.*

Концепты представляют собой сложный феномен, который активно изучается в рамках различных наук. Данный феномен нуждается в детальном изучении в том числе с позиции лингвистики, так как выявление особенностей концептов может позволить ученым получить уникальную информацию об осуществлении речемыслительной деятельности человека. Анализ языкового выражения концептов, составляющих национальную концептосферу каждого народа, также позволяет ученым выявить существующие в нем ценности и культурно-исторические особенности, отразившиеся в сознании носителей данного языка.

Для изучения лингвистических особенностей выражения русских национальных концептов «*судьба*» и «*душа*» и их перевода на английский язык представляется целесообразным начать с определения и характеристики понятия «*концепт*». Данное понятие исследуется во многих работах русских и зарубежных ученых. Было предложено большое количество определений концепта, в которых анализируются те или иные его характеристики. Наиболее полным в отечественных исследованиях является определение З. Д. Поповой и И. А. Стернина, которые предлагают понимать концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [1, с. 24].

В данном исследовании внимание уделяется языковой репрезентации русских национальных концептов «*судьба*» и «*душа*», относящихся к ключевым концептам русской национальной концептосферы. Анализ языкового выражения данных концептов позволяет наиболее полно узнать об особенностях мироощущения русского человека, его нравственных ценностях и идеалах.

Концепт «*судьба*» в русском языке обладает широким рядом значений. Ядро и периферию его значений можно установить посредством анализа его лексико-семантического поля. При изучении синонимического ряда лексемы «*судьба*» в Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений были выявлены следующие единицы: *судьбина, рок, удел, жребий, доля, участь, счастье, будущность, грядущее, предназначение, предопределение, провидение, жизнь, линия, полоса, звезда, пути божии, гороскоп, фатум, фортуна, крест* [2]. В ядре лексико-семантического поля расположены единицы, имеющие значение участи, выпадающей человеку. Другое значение, которое включает данный концепт, описывает судьбу как будущее, которое предначертано для каждого человека. Наименьшее количество единиц, репрезентирующих данный концепт, заключают в себе значение выпавшей человеку удачи, счастливо сложившихся для него обстоятельств. На периферии данного поля находятся единицы, которые выражают рассмотренные выше значения метафорически (*судьба как дорога или линия, судьба как результат божественной воли, судьба как предопределенное таинственными силами будущее*).

Следует также рассмотреть значения лексико-семантического поля концепта «*душа*». Синонимический ряд лексемы «*душа*» представлен следующими единицами: *дух, сердце, грудь, внутренний мир, чувство, переживание, суть, естество, нутро, характер, темперамент* [2]. В ядре поля расположены единицы «*дух*», «*сердце*», «*грудь*», «*внутренний мир*», связанные с этимологическим значением лексемы «*душа*». Далее находятся единицы «*чувство*», «*переживание*», имеющие значение сильных эмоций,

испытываемых человеком. Еще одно значение, выражаемое концептом, описывает душу как иррациональное природное начало, благодаря которому человек существует («*суть*», «*естество*», «*нупро*»). На периферии поля находятся единицы, объясняющие душу как особенности личности и характера человека, его истинные мысли и мотивы.

В языковой репрезентации английских концептов “*destiny*” и “*soul*” обнаруживаются сходства с вербализацией русских национальных концептов. По мнению Н. В. Ждановой, данные сходства объясняются наличием у славянской и западной культур общих индоевропейских мотивов на уровнях мифологии и этимологии [3, с. 53].

Синонимический ряд лексемы “*destiny*” представлен следующими лексическими единицами: *future, doom, fate, fortune lot, portion, due, nemesis, providence, predestination, predetermination, divine decree, God's will, kismet, the stars, luck, chance* [4]. Сравнение лексико-семантических полей сходных концептов в русском и английском языках позволяет выявить ряд общих значений. Английский концепт “*destiny*” также имеет значение предначертанного для человека будущего, которое выражается лексемой “*future*”, однако данное значение находится ближе к ядру поля концепта, чем в русском языке. Значения, выражающие предопределенность происходящих событий и выпадающую человеку участь, находятся в ядре поля концепта, что характерно и для русского языка (“*fate*”, “*doom*”, “*lot*”, “*portion*”, “*due*”, “*providence*”, “*predestination*”, “*predetermination*”). Кроме того, лексико-семантические поля концептов «*судьба*» и “*destiny*” содержат сходные значения выпадающей человеку удачи, решения небесных сил, звезды. И в русском, и в английском языках единицы, описывающие особенности влияния судьбы на человека метафорически, расположены на периферии лексико-семантических полей концептов.

Тем не менее, полевая структура концептов «*судьба*» и “*destiny*” не является идентичной. Прежде всего, значение богатства и успеха (*fortune*), которое находится в ядре концепта “*destiny*”, совершенно нехарактерно для понимания концепта «*судьба*» русским человеком. Данное явление можно отнести к семантическим лакунам – разновидности языковых лакун, для которых характерно отсутствие единицы смысла (семемы), соответствующей явлению, и отсутствие слова для обозначения данной семемы [5, с. 85]. Кроме того, концепту “*destiny*” в английском языке присуща сема конечности и разрушения (*fate, doom*), отсутствующая в русском национальном концепте. Поле концепта “*destiny*” также содержит семантические лакуны. Во-первых, в поле концепта “*destiny*” отсутствует единица, метафорически выражающая участь человека как предназначенный ему крест, что указывает на более рациональный взгляд человека на выпадающие ему испытания. Во-вторых, в лексико-семантическом поле концепта “*destiny*” отсутствуют единицы, метафорически выражающие судьбу человека как путь или дорогу.

В свою очередь, синонимический ряд лексемы “*soul*” включает следующие единицы: *spirit, essence, psyche, life, vitality, being, heart, mind,*

*reason, intellect, vital force, animating principle* [6]. Как и концепт “*destiny*”, концепт “*soul*” охватывает большое количество языковых значений, сходных со значениями русского национального концепта «душа». В ядре лексико-семантического поля концепта “*soul*” находятся единицы “*spirit*” и “*psyche*”, что совпадает с расположением единицы «дух» в поле русского концепта. Тем не менее, несмотря на наличие общих значений, единицы лексико-семантических полей русского и английского концептов имеют разное расположение. Единицы, значения которых выражают тесную связь души и сердца человека, находятся в ядре лексико-семантического поля концепта «душа». В поле концепта “*soul*” единица “*heart*” находится в околоядерной зоне. Расположение единиц «внутренний мир», «чувство», «переживание» близко к ядру поля концепта «душа» указывает на то, что в понимании русского человека все его эмоции и переживания зарождаются именно в душе. В английской картине мира переживания человека сконцентрированы в его разуме, что подтверждается наличием в околоядерной зоне таких единиц, как “*mind*”, “*reason*”, “*intellect*”. Соответственно, связь между душой и чувствами человека менее выражена в английской лингвокультуре. Кроме того, на периферии полей концептов «душа» и “*soul*” находятся единицы, значения которых указывают на разное представление о наиболее значимых свойствах души человека. Единицы «суть», «естество», «нупро», «характер», «темперамент» выражают важность осознания истинной природы вещей и человека для русского народа, в русской лингвокультуре душа делает человека самим собой. На периферии английского концепта “*soul*” находятся единицы “*vital force*” и “*animating principle*” что в совокупности с ядерными единицами “*life*” и “*vitality*” дает основания предполагать об ином представлении души в английской лингвокультуре, где наиболее важным свойством души является ее бессмертие. Душа вдыхает жизнь в тело человека и продолжает существовать даже после его смерти.

Богатую почву для изучения особенностей репрезентации русских национальных концептов в художественной литературе представляют произведения русских писателей. Художественные произведения, несмотря на представление «частной» концептосферы писателей, создаются под влиянием культуры и ценностей, принятых в данном народе, и способствуют конкретизации и систематизации значений, входящих в концепт. В данной работе был проведен сопоставительный анализ средств выражения концептов «судьба» и «душа» в пьесах А. П. Чехова «Чайка», «Три сестры» и «Вишневый сад» и их переводов британскими писателями-драматургами Кристофером Хэмптоном, Томом Стоппардом, Хью Эплином, Сарой Рул и Майклом Фрейном.

Концепты «судьба» и «душа» в произведениях можно представить в виде когнитивно-пропозициональных структур, формируемых на основе всех свойств базовых лексем, которые их репрезентируют [7, с. 52]. Соответственно, когнитивно-пропозициональная структура концептов является обобщенной логической моделью отношений, которая находит свое отражение в глубинной грамматике.

Исходя из результатов сопоставительного анализа репрезентации концепта «судьба» в русском и английском языках, можно сделать вывод о том, что когнитивно-пропозициональная структура концепта имеет сходные позиции в пьесах и их переводах. Выступая в субъектной позиции, концепт «судьба», как правило, персонифицируется. Судьба метафорически изображается как стихия, как покровитель или как противник в борьбе, как, например, в отрывке из пьесы «Вишневый сад»: «...Я должен выразиться о себе, между прочим, что судьба относится ко мне без сожаления, как буря к небольшому кораблю» [8, с. 127]. Концепт в субъектной позиции указывает на подчинение человека воле судьбы и его невозможность повлиять на происходящие события самостоятельно. При переводе судьба может иметь образ противника в борьбе или стихии, что ярко демонстрирует недоброжелательное отношение высших сил к человеку и его несогласие с жизненными обстоятельствами. Данная особенность подтверждается в переводе приведенного выше отрывка, выполненном М. Фрейном: “*I must state on my behalf that fate has given me numerous merciless blows.*” [9, p. 33].

Судьба в пьесе «Три сестры» имеет позицию предиката, что усиливает значение предопределенности событий в жизни человека. Примером актуализации концепта в данной позиции является отрывок: «*А мне вот всю мою жизнь везет, я счастлив...*» [10, с. 234]. Позиция предиката выражается единицами «*везет*» и «*счастлив*» и указывает на то, что персонаж обладает удачей, это присущая ему черта. В переводе Х. Эплина позиция концепта сохраняется и репрезентируется единицами “*lucky*” и “*fortunate*”: “*I’ve been lucky all my life. I am very fortunate.*” [11, p. 192]. В переводах данная позиция используется чаще, чем в оригинальных произведениях. Данная особенность может говорить о том, что выражение предопределенности событий преимущественно посредством глаголов является более близким для английской лингвокультуры.

Выступая в позиции объекта, концепт «судьба» наиболее часто приобретает значение участи, которую человек обречен нести всю жизнь. При анализе данной позиции концепта были выявлены метафорические модели судьбы как креста и жребия, как в данном отрывке из пьесы «Чайка»: «*Жребий людей различен. Одни едва влачат свое скучное, незаметное существование... <...> другим же, как, например, вам, — вы один из миллиона, — выпала на долю жизнь интересная, светлая, полная значения.*» [12, с. 70]. Судьба, которая сравнивается с крестом, указывает на исключительное место Бога и веры в жизни русского человека: он смиренно принимает многие испытания, так как считает их необходимыми для достижения высшей цели. Данные образы судьбы не являются характерной репрезентацией концепта “*destiny*” в английском языке. При переводе объектной позиции концепта «судьба» значение контроля судьбы человека высшими силами становится менее выраженным по сравнению с оригиналом, так как лексические единицы, репрезентирующие судьбу, чаще находятся в предложениях в роли дополнений, а не подлежащих в односоставных номинативных предложениях. Примером данной особенности

служит перевод приведенного выше отрывка К. Хэмптоном, в котором содержится единица “*destiny*”: “*People have so different destinies. Some people scarcely plod through their dull, obscure lives... <...> and others, like you, for example, — you’re one in a million — fate deals them a really fascinating life.*” [13, p. 40].

Судьба в позиции места действия, как правило, указывает на стремление персонажей к счастливому будущему, в котором они видят свою конечную цель, ради которой они терпят лишения в настоящем. Концепт в данной позиции наиболее часто имеет образы дороги и звезды, как в данном отрывке из пьесы «Чайка»: «*Вы нашли свою дорогу, вы знаете, куда идете, а я все еще ношусь в хаосе грез и образов, не зная, для чего и кому это нужно*» [12, с. 280]. Позиция места действия сохраняется и в переводах, однако в некоторых случаях концепт “*destiny*” не репрезентируется напрямую: образ судьбы человека как пути выражается с помощью глаголов движения, конкретно-пространственных предлогов и наречий места. В переводе отрывка из пьесы «Чайка» Т. Стоппард выражает данный концепт имплицитно: “*So you’ve found yourself, you know where you’re going - and I’m still adrift in a chaos of dreams and images, with no faith in myself, and no idea where I’m going, or what I’m for.*” [14, p. 69].

Выступая в позиции атрибутивной характеристики, концепт включает в себе оценку судьбы персонажами. Для них счастливая и яркая судьба наполнена смыслом, а осознание цели в жизни является для героев ключом к светлому и радостному будущему. Примером атрибутивных характеристик концепта является данный отрывок пьесы «Три сестры»: «*Жизнь тяжела. Она представляется многим из нас глухой и безнадежной, но все же, надо сознаться, она становится все яснее и легче, и, по-видимому, не далеко время, когда она станет совсем ясной*» [10, с. 270]. В переводе С. Рул атрибутивные параметры концепта сохраняются: “*Life’s hard. It can look so dim, so grim, but doesn’t it get clearer and more light? One day it will be perfectly light.*” [15, p. 119].

Когнитивно-пропозициональная структура концепта «*душа*» в пьесах имеет позиции субъекта, места действия, объекта и реже атрибутивной характеристики. В репрезентации концепта «*душа*» в русском языке и концепта “*soul*” в английском языке было выявлено больше несоответствий по сравнению с языковым выражением концептов «*судьба*» и “*destiny*”.

Выступая в позиции субъекта, концепт «*душа*» персонифицируется и представляется как отдельное от человека живое существо, под влиянием которого вынужден вести себя определенным образом. Кроме того, душа человека как субъект может находиться где-либо отдельно от его тела. Примером подобного употребления концепта является следующий отрывок: «*Нина! Нина! Это вы... вы... Я точно предчувствовал, весь день душа моя томилась ужасно*» [13, с. 265]. Метафорическая модель души как живого существа менее характерна для английского языка. В переводах концепт может приобретать объектную позицию в метафорической модели «*душа как орган*», в которой душевные переживания человека приравниваются к

физическому дискомфорту, что подтверждается в переводе отрывка Т. Стоппардом: *“Oh, Nina, Nina... It’s really you. Oh, I had a feeling... my heart’s been aching all day”* [14, p. 66].

Наиболее часто концепт «душа» в пьесах имеет позицию места действия. В данной позиции душа представляет собой объект-вместилище для чувств и переживаний человека, что выражается с помощью конкретно-пространственных предлогов, как в данном отрывке из пьесы «Три сестры»: *«Сегодня утром проснулась, увидела массу света, увидела весну, и радость заволновалась в моей душе, захотелось на родину страстно.»* [10, с. 10]. В английском языке образ души как вместилища, как правило, заменяется на метафору сердца как места или органа, содержащего чувства человека. Эта особенность подтверждается переводом приведенного выше отрывка Х. Эплином: *“I saw the spring, and joy filled my heart. I am passionately longing to go back home!”* [11, p. 130]. Данные различия в языковом выражении концептов могут быть связаны с более абстрактным пониманием души в английской концептосфере и отсутствием в английском языке разнообразия устойчивых метафор для репрезентации концепта “soul”.

Концепт «душа» в пьесах также актуализируется в объектной позиции. Концепт в данной позиции метафорически изображается как часть тела человека, находящаяся в области его грудной клетки и вызывающая у него физический дискомфорт при сильных переживаниях. Примером объектной позиции концепта является следующий отрывок из пьесы «Вишневый сад»: *«И все же душа моя всегда, во всякую минуту, и днем, и ночью была полна неизъяснимых предчувствий.»* [8, с. 78]. В переводах объектная позиция концепта чаще всего сохраняется, и душа также изображается как предмет, принадлежащий человеку, как в переводе данного примера Т. Стоппардом: *“And still, the whole time, every second of the day and night, my soul has been filled with a sense of things to come, an inexpressible, indescribable feeling of happiness to come...”* [16, p. 41]. Тем не менее, в английском языке, как правило, нет определенных образов, посредством которых душа может репрезентироваться как неодушевленный предмет.

Концепт «душа» обладает рядом атрибутивных параметров. Концепт наделяется характеристиками, когда он представлен как объект, отдельный от человека, либо когда лексемой «душа» называют самого человека и дают оценку его характеру. В пьесе «Вишневый сад» наивного персонажа Петра Трофимова называют «чистой душой»: *«Ну, Петя... ну, чистая душа... я прощения прошу... Пойдемте танцевать...»* [8, с. 240]. В переводах атрибутивные параметры концепта чаще всего сохраняются, как в версии перевода приведенного выше отрывка М. Фрейном: *“Now, Petya... Poor, pure heart...I apologise... Come here, let’s dance...”* [9, p. 62]. Исходя из анализа атрибутивных параметров концепта, можно отметить, что герои произведений воспринимают душу как чистое и светлое начало в человеке, что характерно как для русской, так и для английской концептосферы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что анализ языковых средств репрезентации концептов «судьба» и «душа» в русской



художественной литературе позволяет выявить закономерности восприятия судьбы и души, присущие русскому народу. При переводе на английский язык единиц, представляющих национальные концепты, переводчики, как правило, стараются передать характерные черты мировоззрения русского человека. Тем не менее, зачастую переводчики также обращаются к языковым средствам, относящимся к картине мира языка перевода, обеспечивая лучшее их понимание реципиентами переводящего языка.

### Список использованной литературы

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: «Истоки», 2007. 250 с.
2. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений Н. Абрамова. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/all/cudba.html> (дата обращения: 16.03.2021).
3. Жданова, Н. В. Концепт «судьба» в русском и английском языках // Вестник Новгородского государственного университета. 2006. №36. С. 52-54.
4. Oxford Thesaurus. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/destiny> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Андреев, К. П. О лакунарности и ее видах на примере вербализации макроконцепта «предпринимательство» (на материале немецкого и русского языков) // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 2015. Ч. 2. С. 85-87.
6. Oxford Thesaurus. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/soul> (дата обращения: 23.03.2022).
7. Нормуродова, Н. Когнитивно-пропозициональная структура дуального концепта как вербализатор языковой личности автора // Иностранная филология. 2018. С. 52-58.
8. Чехов, А. П. Вишневый сад / А. П. Чехов. М.: АСТ, 2016. 352 с.
9. Chekhov, A. The Cherry Orchard. Translated by Michael Frayn. London: Methuen Drama, 2015. 98 p.
10. Чехов, А. П. Три сестры. СПб.: Азбука-классика, 2015. 288 с.
11. Chekhov, A. Plays: New Translation: The Cherry Orchard, Three Sisters, The Seagull and Uncle Vanya (Evergreens). By H. Aplin. London: Alma Classics, 2018. 320 p.
12. Чехов, А. П. Чайка / А. П. Чехов. СПб.: Азбука-классика, 2017. 288 с.
13. Chekhov, A. The Seagull. In a New Version by C. Hampton. New York: Dramatists Play Service, 2009. 84 p.
14. Chekhov, A. The Seagull. A Version by Tom Stoppard. New York: Grove Press, 2018. 76 p.
15. Chekhov, A. Three Sisters (a New Version by Sarah Ruhl). New York: Samuel French, 2015. 109 p.
16. Chekhov, A. The Cherry Orchard. Translated by Tom Stoppard. New York: Samuel French, 2012. 82 p.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

**Аннотация.** Данное исследование посвящено определению понятия 'неологизм'. В статье раскрываются особенности перевода английских неологизмов на русский язык. Тема исследования является актуальной, поскольку касается вопросов межкультурной коммуникации. Каждый из способов репрезентации неологизмов связан с определенными трудностями перевода. Это в первую очередь обусловлено различиями между национальными концептосферами носителей языка, на которые оказывают влияние особенности национального менталитета. Процесс глобализации в некоторой степени влияет на нивелирование этих различий, но, тем не менее, каждый народ старается сохранить свою индивидуальность и особые национальные черты. Концепты различных языков могут либо совпадать полностью или частично, либо полностью отличаться. Так, в языке оригинала текста появляется безэквивалентная лексика, а в языке-реципиенте - лакуны. Чаще всего безэквивалентной лексикой становятся новейшие неологизмы, точность передачи значения которых при переводе во многом зависит от способов перевода, используемых автором-интерпретатором.

**Ключевые слова:** неологизм, английский язык, безэквивалентная лексика, лакуна, концепт.

## PECULIARITIES OF ENGLISH NEOLOGISMS TRANSLATION IN MODERN MEDIA TEXTS

**Abstract.** This study is devoted to the definition of the concept of 'neologism'. The article reveals the features of English neologisms translation. The topic of translation of neologisms is relevant, since it touches upon issues of intercultural communication. Each of the ways of representing neologisms is associated with certain translation difficulties. This is primarily due to differences between the national concept spheres of native speakers. Differences in concept spheres are influenced by the peculiarities of national mentalities. The process of globalization to some extent affects the leveling of these differences in languages, but, nevertheless, each nation tries to preserve its individuality and special national features. The concepts of different languages can coincide completely or partially, or completely differ. Thus, non-equivalent vocabulary appears in the source language, and gaps appear in the recipient language. Most often, the newest neologisms become non-equivalent vocabulary. The accuracy of transferring the meaning of neologisms largely depends on the methods of translation used by the author-interpreter.

**Keywords:** neologism, the English language, non-equivalent vocabulary, lacuna, concept.

The peculiarities of each nation's mindset determine a certain specificity of each language. Its study takes place in direct connection with the native speakers' culture and mentality peculiarities, since, of course, the concept spheres of different languages have their own special distinctive features. Despite the fact that we live in a globalizing world, the active processes of which are becoming more and more obvious, each nation strives to preserve a certain identity, a certain national specificity. In the concept spheres of two different languages, concepts

may coincide in meaning, partially overlap in some sememes, and not coincide, since they are purely national. And if some discrepancies are not essential for the implementation of intercultural communication, then the absence of some concepts in the language can lead to communication failure.

The absence of concepts in a particular language is called lacunae. Vocabulary that has no exact equivalents when translated into another language is called non-equivalent vocabulary. Of particular interest to us in this study is the latest non-equivalent vocabulary. Language is an unstable system that is constantly being influenced from outside. The modern world in the era of social, economic, political changes dictates significant changes in the lexical system of modern English. Each new phenomenon or reality requires a specific naming. Thus, neologisms appear. Despite the fact that this concept is not new and the term "neologism" itself was already known in the 18th century, there are still some scientific disputes regarding this phenomenon.

The problem of neology was investigated by S. I. Alatortseva, O. S. Akhmanova, A. A. Bragina, R. A. Budagova, F. I. Buslaev, T. N. Butseva, V. G. Gak, E. A. Zemskaya, V. A. Kozyrev, V. G. Kostomarov, N. Z. Kotelova V. V. Lopatin, A. G. Lykov, R. Yu. Namitokova, M. M. Pokrovsky, E. D. Polivanov, A. A. Potebnya, I. F. Protchenko, T. G. Rodionova, E. V. Rosen, T. Yu. Sazonova, A. M. Selishchev, E. V. Senko, G. N. Sklyarevskaya, Yu. S. Sorokin, I. I. Sreznevsky, S. I. Togoeva, N. I. Feldman, N. M. Shansky, L. V. Shcherba, L. P. Yakubinsky and many others.

Let us consider different researchers' points of view on the concept of novelty of a lexical unit. For example, E.V. Senko considers the chronological aspect to be one of the essential criteria: against the background of "familiar language forms", neologisms are distinguished by a certain "freshness", "little known" from the point of view of the frequency of the word use [1, p.22]. For such researchers who adhere to the lexicographic theory, an important criterion is the fixation of the word in the dictionary. But this criterion seems doubtful to some extent, since nowadays there are many dictionaries of neologisms [2, p.69]. The representatives of the scientific structural theory put forward the opinion that only those lexical units that are non-derivative and have unique and inimitable sound combinations can be considered neologisms. Yu. K. Voloshin uses new words to designate lexical units formed according to existing word-formation models in his native language [3]. O. G. Vinokur and E. A. Zemskaya identify potential words that, in their opinion, are not fixed in speech until a certain point [4, 5].

With the development of psycholinguistics, neologization acquired a new meaning, defining neologism as a linguistic unit that was not previously recorded in the speech of native speakers. The main criterion for this direction is the "feeling of novelty". It should be noted that representatives of the psycholinguistic direction associate the development of neology with the thinking of each individual native speaker. So, for example, the representative of this direction S. I. Togoeva notes that the speech experience of one person can differ significantly from the speech experience of another person, therefore lexical units (historicisms, professionalisms, jargon, etc.) that are not acquired by a native speaker for one

reason or another are new words for an individual, but at the same time, they cannot be called neologisms, since generally accepted terms, unknown to a particular individual, have long been rooted in the language system [6, pp. 79-81].

A more detailed definition is given by the lexicographer N. Z. Kotelova, denoting neologisms as “actually new words, first formed or borrowed from other languages”, as well as words that are already known to native speakers of a given language, but used either earlier in some narrow area, or outside the literary language, or words that once came out of use and were re-introduced by new native speakers; in addition, words that were once potentially possible from the word-formation point of view can be called neologisms [7, p.8].

The English neologisms, as stated above, are non-equivalent vocabulary, the translation of which, of course, causes a number of difficulties. Our research is based on the texts of the most popular British, American, and Russian electronic Internet publications. Besides, in the process of our research, various monolingual and bilingual dictionaries, thesauri and reference books were involved. The purpose of this article is to identify ways of transferring English neologisms into Russian when translating modern media texts on a synchronous language cut. For this reason, we used the articles translated into Russian from the ИноСМИ.RU website for 2022 to compare the source text with its translation [8].

There are several basic translation devices [9,10,11]. In this study, we single out the most widely used means of neologisms translation in non-fiction:

1. Transcription and transliteration primarily involve the use of phonetic and graphic means of the language, which allow the translator to reproduce the authentic verbal form, but in this case the meaning of the statement is somewhat lost. For this reason, the translator, with this method of eliminating neologism, often resorts to contextual descriptive framing. It is in this way that many words are already part of the Russian language as neologisms. Here is an example of such a translation: „Instead, the debate about the origins of sex differences tends to get polarised into extreme positions, with straw persons being erected and toppled by each camp, while epithets of ‘*neurosexism*’ and ‘sex-difference denier’ are lobbed across the divide.“ - «Вместе с тем, споры о происхождении гендерных различий, как правило, приводят к предельной поляризации мнений, когда недостаточно убедительные доводы выдвигаются и опровергаются представителями обеих «лагерей», и представители сторон, придерживающихся противоположных мнений, продвигают такие эпитеты как «нейросексизм» и «отрицатель межполовых различий».»

2. Description or interpretation can be characterized as a method of approximate translation, often used if the lexical unit is rather difficult to translate using transcription. This technique can be called an interpretation rather than a translation of non-equivalent units. Examples can be varied: “This research has given us a window to understand how the ‘*always-on,*’ 24/7 culture and devices that promise an abundance of information and entertainment may be fixing our superficial boredom but are actually preventing us from finding more meaningful things.“ - «Результаты этого исследования позволили нам понять, как культура “*всегда в сети*” и устройства, которые обещают нам нескончаемый

поток информации и развлечений, позволяют нам справляться с поверхностной скукой, но при этом мешают нам найти более значимые вещи и занятия.» Or: „Various methods have been used, but the most consistently successful has been the ‘*sky crane*’, a disposable frame fitted with retro-rockets that burn until it’s hovering a few yards above the surface.” - “С этой целью тестировались различные методы, но лучше всего себя зарекомендовала технология “*небесный кран*” — одноразовый каркас с реактивными двигателями, которые помогают ему зависнуть в нескольких метрах над поверхностью.”

3. Another widely used way of translating neologisms is tracing. In this case, the dictionary unit is borrowed from a foreign language with the help of a literal translation. For example: “The much discussed *Great Resignation*, in which employees are now leaving their unsatisfying jobs in far greater proportions than has been seen over the past two decades, could very well have been galvanized by profound boredom during the pandemic.” - «Тот самый широко обсуждаемый тренд “*великого увольнения*”, в рамках которого сотрудники уходят с нелюбимой работы гораздо более массово, чем это было в последние пару десятилетий, вполне мог быть спровоцирован глубокой скукой, которую люди начали испытывать в период пандемии.» Or: „Without Money, it’s unlikely that trans ideology, especially the phenomenon of ‘*trans kids*’, would exist today in the way that it does” - «Вряд ли транс-идеология существовала бы без работ этого ученого, особенно феномен “*транс-детей*”» Or: „He believed, for instance, that when children are around two years old they pass through a ‘*gender-identity gate*’, which locks in their gender for the rest of their lives” - «Он, к примеру, считал, что в возрасте около двух лет ребенок проходит через так называемые ‘*ворота гендерной идентичности*’, фиксирующие их гендер на всю оставшуюся жизнь.»

4. Less effective, but at the same time widely used, method is a translation commentary. When using this method, all information is taken out, as it were, beyond the scope of the main text. Let's explore an example: “After that, the student said, he was hooked, and plans to use ChatGPT to cheat on exams instead of *Chegg*, a homework help website he’s used in the past” - «В общем, вскоре парень, по его словам, “подсел” на ChatGPT и в дальнейшем планирует применять для списывания на экзаменах именно его вместо *сервиса Chegg* (*ресурс, предоставляющий помощь при выполнении домашних заданий*), которым он пользовался раньше».

This study showed that in translation, such methods as transcription / transliteration, description / interpretation, tracing, and translation commentary are most often used. The translator sometimes faces a rather difficult task of making a choice among the methods of transferring non-equivalent vocabulary, especially in cases where a certain phenomenon or reality does not have a specific lexical equivalent in the target language. These cases allow the translator to vary, and sometimes combine translation devices. The topic of translation of neologisms is, of course, relevant, since it touches upon issues of intercultural communication.

### Список использованной литературы

1. *Сенько Е. В.* Инновации в современном русском языке. М.: Айрис-Пресс, 1994.
2. *Тогоева С. И.* Психолингвистические проблемы неологии: монография. Тверь: ТГУ, 2000. - 251 с.
3. *Волошин Ю. К.* Новообразования и собственно неологизмы современного английского языка: автореф. дис. . канд. филол. наук / Ю.К. Волошин; Моск. пед. ин-т им. В.И. Ленина. М., 1971. 16 с.
4. *Винокур Г. О.* Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы по русскому языку. М.: Наука, 1959. 451 с.
5. *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. М.: КомКнига, 2005. -224с.
6. *Тогоева С. И.* Психолингвистические проблемы неологии: монография. Тверь: ТГУ, 2000. - 251 с.
7. *Котелова Н. З.* Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов / Н.З. Котелова // Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука ЛО, 1990. С. 8-9.
8. *ИноСМИ.RU*, 2022. URL: <https://inosmi.ru/> (дата обращения: 27.01.2023).
9. *Перлова И. В.* Проблемы перевода реалий русского языка // Индустрия перевода. Пермь. 2013. №1. С. 259–264.
10. *Рудакова Н. Ю.* К вопросу о способах перевода русских реалий на английский язык в художественной литературе // Вологдинские чтения. Владивосток. 2008. № 66. С. 66–69.
11. *Украинский С. А.* Способы перевода на русский язык культурно-специфических реалий в немецких погодных поговорках // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж. 2006. №2. С. 136–142.

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** В данной статье автором были проанализированы проблемы перевода немецких юридических терминов на русский язык и предложены пути их решения. Существующие проблемы перевода немецких юридических терминов связаны, прежде всего, с их лексико-семантическими особенностями. Автор рассматривает особенности перевода немецкой юридической терминологии в процессе обучения иностранному (немецкому) языку и определяет их значимость для условий подготовки студентов неязыковых вузов.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция в обучении иностранному языку, перевод, юридическая терминология, юриспруденция, юридический немецкий язык, лексика.

## **PROBLEMS OF TRANSLATION AND INTERPRETATION OF LEGAL TERMS IN THE TEACHING THE GERMAN LANGUAGE**

**Abstract.** In this article the author analyses the problems of translation of German legal terms into Russian and proposes ways to solve them. The existing problems of German legal terms translation are primarily related to their lexical and semantic features. The author considers the peculiarities of translation of German legal terms which law students come across while learning German.

**Keywords:** foreign language professional-oriented communicative competence; translation, legal terminology, law, legal German language, vocabulary

В последние десятилетия юридическим языком занимаются очень разные лингвистические дисциплины. В этой области существуют социолингвистические, прагматические, стилистические, семантические и междисциплинарные исследования. Большое количество лингвистических работ посвящены именно юридическому языку.

Немецкий юридический язык является относительно недавним явлением современности. Он зародился после реформы немецкой правовой системы в 15-16 веках и развился в правовой подъязык, который заменил популярный «древненемецкий» юридический язык, находившийся под влиянием региональных диалектов.

С одной стороны, юридический язык обогащает общелитературный язык, а с другой стороны, он черпает большую часть лексических средств от общелитературного языка, что зачастую приводит к проблемам четкого понимания юридических терминов, поскольку юридический язык содержит слова или выражения, значение которых может отклоняться от их семантики в общелитературном языке [1].

Основная причина появления юридического подъязыка кроется в

необходимости максимально точно передавать фактическую правовую информацию, поэтому юридический язык заменил общие слова, юридическое значение которых может быть самым разным, более точными терминами.

Языковое обучение в неязыковом вузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов. Студенты, изучающие иностранный язык, должны знать лексический и грамматический минимум по юриспруденции в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами в ходе профессиональной юридической деятельности, читать и переводить иноязычные тексты профессиональной направленности, обладать навыками профессионального общения на иностранном языке [2]. В соответствии с этими требованиями курс изучения немецкого языка в области юриспруденции должен быть профессионально ориентированным, т.е. иметь коммуникативную и профессиональную направленность и характеризоваться связями со специальными дисциплинами. Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка на неязыковых факультетах «предусматривает формирование у студентов способности общаться на иностранном языке в конкретных профессиональных, деловых, научных областях и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления» [3, с. 3].

Овладение немецкой юридической терминологией невозможно без профессиональных и лингвистических знаний. Необходимым исходным условием для формирования и развития всех компонентов иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции является средний уровень владения немецким языком, а также наличие базовых знаний по юридическим дисциплинам на русском языке. Следует отметить, что освоение юридической терминологии учащимися на их родном языке представляет собой сложный процесс, требующий определенного понимания терминологического значения, заложенного в правовую концепцию, отражаемую термином.

Неудивительно, что процесс изучения студентами немецкой юридической терминологии, отражающей концепции немецкого права, вдвойне сложен по ряду причин, как лингвистических, так и экстралингвистических.

В качестве основных проблем в процессе овладения немецкой терминологической лексикой следует отметить лингвистические проблемы, вызванные спецификой немецкого юридического языка: тесная связь с общеупотребительным языком, соблюдение номинативного стиля, компактный способ изложения, высокая степень абстракции юридических понятий.

Язык права в значительной степени, по сравнению с языками других специальностей, использует общеупотребительную лексику. Многие немецкие исследователи объясняют это тем, что язык закона должен быть понятен обычным гражданам. Однако тесная связь языка права с общеупотребительной лексикой имеет не только положительные аспекты, но



и приводит к появлению омонимов, двусмысленности, синонимии в языке права, которые часто выступают в качестве факторов, усложняющих коммуникативный процесс.

Язык права носит в значительной степени номинативный характер, что отчасти характеризуется содержащимися в текстах законов терминами. Терминология является, как известно, основой любой профессиональной информации. В языке закона от правильного употребления термина часто зависит правильное понимание всей правовой нормы.

Терминология определяется содержанием того или иного закона или кодекса законов, она конкретна и довольно своеобразна. Своеобразие ее усматривается в том, что термины могут называть те или иные действия или бездействия, следовательно, в качестве терминов используются отглагольные существительные, например: *die Anordnung, der Zusammentritt, die Abfindung, der Nachlaß, die Grundbucheintragung, die Verjährung, die Haft, das Urteil, die Verordnungsermächtigung, die Zulässigkeit, die Freiheitsentziehung* и другие. Кроме того, терминами могут быть сочетания отглагольных или абстрактных существительных: *die Vereinbarung der Vergütung, der Ersatz von Lasten, Nutzungen durch Rechtshängigkeit* и т.д. Наконец, в качестве терминов могут выступать сочетания существительных с прилагательными и причастиями, например: *die Haftung des deliktischen Besitzers, der Ersatz für notwendige Verwendungen, schwere Körperverletzung, die Aufhebungsklage des verwaltenden Ehegatten, der Verzicht eines anteilsberechtigten Abkömmlings* и т.п. Анализ составных терминов, терминов-словосочетаний зачастую вызывает трудности при их переводе обучающимися.

На занятиях по юридическому немецкому языку студенты-юристы сталкиваются и с омонимами. Так, знакомая им лексическая единица *Gericht*, используемая в общелитературном языке в значении «блюдо», выступает в терминологии права как термин, означающий «суд».

Сложности в изучении юридической терминологии вызываются также наличием полисемии (многозначности). Один и тот же юридический термин часто употребляется в различных законах по-разному, что приводит к непониманию в коммуникативном процессе, в том числе и среди немецких юристов. Юридический термин *Schuld* выступает в терминологии права в двух значениях: 1) вина, 2) денежный долг; обязательство. Наибольшую трудность при переводе с немецкого языка на русский язык, а также в правильном употреблении в речи вызывают термины, отражающие как правовые понятия различных отраслей права, так и научные понятия других специальных областей. Так, используемое в обязательственном праве (*Schuldrecht*) терминологическое словосочетание *Leistung schulden* студенты переводят не всегда правильно. Термин *Leistung* имеет следующие значения: 1) исполнение (обязательств); 2) (юридическое) действие; 3) услуга; 4) произведенная (выполненная) работа; результат работы; 5) платеж. Значения терминологической единицы *Leistung*, которая используется для обозначения различных правовых понятий и понятий других специальных областей – это «исполнение по договору», «выполнение действия, составляющего предмет

обязательств», «платеж», «пособие», «услуги», «результат работы», «выработка», «затрата», «мощность», «производительность».

При переводе по частям термина *Leistung schulden* студенты используют одно из подходящих по контексту значений, затем переводят термин *schulden*, трактуемый в словаре в значении «быть должным». В результате появляются различные варианты перевода, не отражающие сути терминологического словосочетания *Leistung schulden*, которое используется в обязательственном праве в значении «быть должником по исполнению (обязательств)».

Определенные трудности в овладении юридической терминологией студентами вызваны наиболее часто встречающейся в языке права синонимией. Так, в немецкой терминологии права существует несколько синонимов с терминологическим значением «преступление»: *Verbrechen*, *Vergehen* (менее тяжкое преступление, проступок), *Straftat* (наказуемое действие), *Delikt*. В учебном коммуникативном процессе студенты часто используют термины *Verbrechen*, *Straftat*, *Delikt* без учета специфических особенностей их употребления, что не препятствует пониманию и не приведет к непониманию в общении с носителями языка. Однако в упражнениях, направленных на перевод с русского языка на немецкий язык, следует обращать внимание на отличительные особенности в употреблении данных терминов в языке права, а именно: государственное преступление - *Staatsverbrechen*, уголовное преступление - *kriminelle Straftat*, экономическое преступление - *Wirtschaftsdelikt*, должностное преступление - *Amtsvergehen*. Как видим, в качестве основного компонента данных терминов выступают различные субстантивные основы -*verbrechen*, -*tat*, -*vergehen*, -*delikt* [4, с. 92].

Понятие уголовного права «убийство» при переводе с русского языка на немецкий язык можно перевести несколькими синонимичными терминами: *Mord*, *Tötung*, *Totschlag*. Все эти термины действительно выступают в значении «убийство», однако их «кажущаяся на первый взгляд» синонимичность может привести к серьезным ошибкам в употреблении в речи. Так, согласно немецко-русскому юридическому словарю, под термином *Mord* понимается «умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах» [5, с. 34]; термин *Tötung* означает «убийство; умерщвление», оно может быть совершено как по неосторожности, так и умышленно; термин *Totschlag* означает «убийство простого вида (без отягчающих обстоятельств)» [5, с. 35]. Как показывает практика, студентам очень сложно запомнить разницу в значениях данного синонимичного ряда. Как правило, в устной или письменной речи они используют привычные для разговорного лексикона слова *Mord* или *Tötung*.

В параграфе 142 Уголовного кодекса ФРГ термин *Delikt* (преступление) может иметь, как минимум, пять обозначений понятия «бегство водителя с места (дорожно-транспортного) происшествя»: *Fahrerflucht*, *Verkehrsflucht*, *Unfallflucht*, *Verkehrsunfallflucht*, *unerlaubtes Entfernen vom Unfallort*. Встречая данные терминологические единицы в аутентичной письменной или устной речи, студенты без особого труда

сориентируются в адекватном переводе на русский язык. Однако нет никакой необходимости в использовании всех терминологических единиц в качестве активного словарного запаса. В монологической или диалогической речи студенты могут ограничиваться употреблением одного из данных терминов [6].

Помочь студентам в преодолении трудностей в процессе освоения юридической терминологической лексики, вызываемых лингвистическими особенностями немецкого языка права, а также экстралингвистическими особенностями, обусловленными спецификой понятийного аппарата права ФРГ – задача преподавателя. Это научно-методическая работа, требующая от преподавателя усилий по созданию целого комплекса лексических упражнений, направленных на освоение явлений синонимии, полисемии, омонимии, а также упражнений, раскрывающих способы терминообразования, заданий с целью формирования и совершенствования навыков и умений правильного использования немецкой терминологической лексики в профессиональной коммуникации.

#### *Список использованной литературы*

1. Кононова А. Д., Обухова О.Н. Проблема перевода юридических терминов с английского и немецкого языков на русский // Общество. Наука. Инновации. Сборник статей XXI Всероссийской научно-практической конференции. В 2 т. Киров, 2021. С. 485-491.
2. Поддубная Н. Н. Особенности перевода немецких юридических терминов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии. Материалы двадцать шестой Всероссийской научно-методической конференции. Иркутск, 2021. С. 311-314.
3. Гавронова Ю. Д. Особенности перевода юридических терминов с немецкого языка на русский // Актуальные проблемы языкознания. 2021. Т. 1. No 10. С. 299-304.
4. Марченко С. Е., Судоргин А.В. Сравнительно-сопоставительный анализ перевода юридических терминов с немецкого и английского языков на русский // Научные тенденции: Филология, Культурология, Искусствоведение. Сборник научных трудов по материалам XII международной научной конференции. 2018. С. 9-10.
5. Домарева И. О., Рейнгардт Н.В. Грамматические и лексические особенности перевода юридических терминов с немецкого языка на русский // Обучение иностранному языку: современность и перспективы. Сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин.языков. Юго-Западный государственный университет. – 2019. – С. 115-121.
6. Поддубная Н. Н. Лексико-семантические особенности юридических терминов в немецком языке // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2021. No 21-2. С. 117-118.

А. Р. Снигирь, Е. А. Коханюк  
Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

**Аннотация.** В статье анализируется сущность понятия языковая картина мира, непосредственной частью которой является идиоматизация. Целью данного исследования является изучение способов перевода идиоматических выражений английского языка как одного из средств отражения языковой картины мира. Актуальность данного исследования заключается в том, что корректный перевод идиоматических выражений способствует адекватному восприятию картины мира людей с отличным менталитетом. Рассматривается лингвистический аспект перевода идиоматических единиц английского языка и возможные трудности, с которыми может столкнуться переводчик. Лингвистический аспект перевода идиоматических единиц заключается в максимальном сохранении национальной специфики. В работе использовались такие методы исследования, как метод лингвистического описания, сравнение, сопоставление.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, идиоматическое выражение, фразеологизм, способы перевода.

## SOME WAYS OF TRANSLATING ENGLISH IDIOMATIC EXPRESSIONS AS A MEANS OF REFLECTING THE LINGUISTIC WORLDVIEW

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the essence of the concept of the language picture of the world, the essential part of which is the phenomenon of idiomatization. The purpose of this work is to study the ways of translating English idiomatic units as a means of reflecting the linguistic worldview. The relevance of this work lies in the fact that the correct translation of idiomatic expressions contributes to an adequate perception of the worldview of people with different mentalities. The linguistic aspect of translating English idiomatic units and the possible difficulties that an interpreter may face are considered. The linguistic aspect of idiomatic units translation makes it possible to preserve their national specifics. Such research methods as the method of linguistic description and comparison are used.

**Keywords:** linguistic worldview, idiomatic expression, phraseological unit, ways of translation.

Основываясь на анализе результатов лингвистических исследований, можно утверждать, что идиоматические выражения обогащают язык, отражая менталитет его носителей. Фразеологический пласт языка, к которому принадлежат идиомы, наглядно иллюстрирует традиции, привычки, историю и культуру определенных народов или этносов. Английские идиоматические выражения помогают понять систему ценностей англичан, их мораль, этику, отношение к миру, традиции и обычаи, что позволяет определить роль идиом в отражении языковой картины мира данного этноса.

Понятие языковой картины мира является одним из основных в современной лингвистике. Для отечественного языкознания данная тема является наиболее актуальной. В трактовке понятия «языковая картина мира» среди лингвистов нет единства, поскольку оно сочетает в себе вербализованные знания человека о мире, связь слова с его сознанием и отображением культурных ценностей.

Ю. Д. Апресян считает, что «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, что и обуславливает возникновение определенных языковых стереотипов, отражающих языковую ментальность и отраженную в языковой картине мира» [1, с. 398].

Согласно определению В. Н. Телия, «... языковая картина мира – это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации» [2].

По мнению советского лингвиста Б. А. Серебренникова, картина мира человека выступает одним из фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, а также важнейшие условия его существования в мире [3, с. 11]. Исследователь полагает, что язык непосредственно связан с определением «картина мира», поскольку, во-первых, именно в нём формируется языковая картина мира – «один из наиболее глубинных слоёв картины мира у человека» [3, с. 11], а во-вторых, посредством языка выражаются другие языковые картины мира человека, что впоследствии формирует коллективный опыт.

О. А. Корнилов утверждает, что языковая картина мира «всегда субъективна и фиксирует осмысление мира конкретным этносом не на современном этапе, а на этапе формирования языка ...» [4, с. 67]. Таким образом, на её изменение влияют не столько новые знания о мире, сколько изменяющиеся условия повседневной жизни.

Мы рассматриваем языковую картину мира как сложный механизм, исследование которого способствует развитию как когнитивной лингвистики в целом, так и отдельных её направлений и структур.

Языковая картина мира формируется через слово. Следовательно, язык способен отражать внутреннюю сущность человека, национальный менталитет и отдельные этнические особенности.

Идиоматические выражения – неотъемлемая черта всех естественных языков. Они широко используются как в устной, так и в письменной речи и являются одним из показателей владения языком. Идиомы выполняют важную стилистическую и прагматическую функцию, делая язык более ярким, тонким и точным. Необходимо отметить, что идиомы – это «не просто вопрос лексической реализации значения, но часть продолжающегося динамического взаимодействия между говорящим/писателем и слушателем/читателем в дискурсивном контексте» [5, с. 20].

К основным особенностям идиом стоит отнести их устойчивость, образность, целостность значения, которое является часто переносным и основывается на метафорах [6, с. 271].

В рамках лингвистических исследований и исследований в сфере переводоведения термины «идиома» и «фразеологизм» зачастую употребляются в качестве синонимичных (Н. Н. Амосова, А. В. Кунин и др.) [7, с. 13].

В Большом Энциклопедическом словаре понятие «идиома» полностью совпадает с трактовкой понятия «фразеологизм»: «фразеологизм – (идиома) это устойчивое словосочетание, значение которого не выводимо из значений, входящих в его компоненты» [8, с. 63].

По разным оценкам современный английский язык содержит около 25 000 идиом. В лингводидактическом плане обучающемуся достаточно выучить 1000 английских фразеологизмов, чтобы понимать повседневную речь британцев, читать газеты или книги, смотреть новости.

Однако в лингвистическом аспекте важен грамотный перевод английских идиом на родной язык обучающегося, в частности – на русский язык.

В данной работе были проанализированы и сгруппированы по способу перевода 50 английских устойчивых выражений из «Большого англо-русского фразеологического словаря» А. В. Кунина. Основными способами перевода фразеологизмов на русский язык являются:

- 1) полный эквивалент;
- 2) подбор фразеологического аналога;
- 3) дословный перевод;
- 4) описательный метод;
- 5) контекстуальная замена [9].

Рассмотрим каждый способ перевода на конкретных примерах-идиомах.

Полный эквивалент, или фразеологический эквивалент, представляет собой подбор такой фразеологической единицы в русском языке, которая полностью соответствует по смыслу и значению английской идиоме. Данный способ является одним из самых лёгких приёмов перевода, поскольку лексическая и грамматическая форма британской идиомы полностью совпадает с русской.

Например:

*heel of Achilles* – Ахиллесова пята;

*to kill the goose that lays the golden eggs* – убивать курицу, несущую золотые яйца (несмотря на то, что вместо гусыни (goose) используется курица, перевод осуществлён по образу птиц);

*to take the bull by the horns* – взять быка за рога;

*there is no smoke without fire* – нет дыма без огня;

*to have butterflies in the stomach* – иметь бабочек в животе.

Подбор фразеологического аналога схож с первым приёмом тем, что подбирается фразеологическая единица в русском языке, которая очень

близка по смыслу, но в данном случае идиома на русском языке основана на ином образе.

Например:

*safe and sound* – в целостности и сохранности;

*a bird in the hand is worth two in the bush* – лучше синица в руках, чем журавль в небе;

*kill two birds with one stone* – убить двух зайцев одним ударом/выстрелом;

*not for love or money* – ни за какие деньги;

*have itchy feet* – иметь чемоданное настроение.

Таким образом, переводчику следует обращать внимание на контекст и характер переводимой идиомы, а также тщательно соблюдать стилистический и жанровый аспект аналога английской идиомы.

Приём дословного перевода, или калькирование, применяется в случае, когда невозможно найти аналогичных идиом на русском языке. Однако стоит отметить, что в русском языке такой фразеологизм не будет считаться устойчивым выражением, поскольку он представляет собой окказиональное образование, легко воспринимающееся русским читателем или слушателем, а также соблюдающее все нормы русского языка. Обычно с помощью калькирования переводят не идиомы, а пословицы или поговорки.

Например:

*people who live in glass houses should not throw stones* – людям, которые живут в стеклянных домах, не стоит бросать камни;

*he needs a long spoon that sups with the devil* – тому, кто собрался поужинать с дьяволом, нужна ложка подлиннее.

*half a loaf is better than no bread* – лучше уж полбуханки, чем вовсе без хлеба.

Описательный метод также называют «методом для ленивых», поскольку заключается в передаче значения английской идиомы путём замены её обычной фразой на русском языке, передающей смысл. Такой приём чаще всего встречается в произведениях художественной литературы, однако в этом случае теряется образность и экспрессивная выразительность английской идиомы. Рассмотрим данный способ перевода на примерах из произведений британских писателей:

1) в рассказе Томаса Хьюза «Tom Brown at Rugby» встречается фразеологизм *All Lombard Street to a China orange*, который при дословном переводе означает «ставлю Ломбард Стрит против фарфорового апельсина». Выражение обозначает абсолютную уверенность в чём-либо и может быть переведено на русский язык как «голову даю на отсечение». *Lombard Street* – центральная улица в Лондоне, на которой располагались крупные банки, символизирует нечто надёжное и устойчивое в противовес изделию из фарфора, которое легко разбить;

2) в романе «Robinson Crusoe» Даниеля Дефо можно найти идиому *man Friday*, означающую «преданный слуга, мальчик на побегушках». Данная идиома образовалась от имени слуги главного героя романа;

3) в поэме «Childe Harold's Pilgrimage» Лорда Байрона используется идиома (*as*) *merry as a marriage-bell* или *merry as a cricket*, означающая «жизнерадостный, очень весёлый».

Контекстуальная замена идиомы основывается на подборе русской идиомы, с точностью передающей содержание английского подлинника в конкретном контексте, но не соответствующей значению исходного фразеологизма. Такой метод является «авторским», поскольку именно переводчик решает, какую конечную идиому использовать. Контекстуальную замену используют в случае, когда-либо невозможно подобрать эквивалент, либо же дословный или описательный перевод не понятен по смыслу. Например, при переводе пословицы *You can't eat your cake and have it* (дословно «нельзя одновременно съесть торт, и чтобы он у тебя был») можно использовать эквивалент в виде русской пословицы «Нельзя усидеть на двух стульях».

Особую сложность при таком способе перевода составляют географические названия или культурные отсылки, которые понятны только определённому народу или этносу. Например, идиома *to carry coals to Newcastle* дословно переводится «возить уголь в Ньюкасл». Значение выражения обуславливается значимостью города Ньюкасл для угольной промышленности его запасами угля, в связи с чем поездка в данный город со своим углём нецелесообразна. В русском языке есть аналог такой идиомы: «В Тулу со своим самоваром». Однако переводчику не всегда следует употреблять русское выражение в качестве перевода, поскольку смысл контекста или эпизода может быть потерян – описываемый в тексте персонаж, проживающий в Англии, не поедет в Тулу, следовательно, переводчик должен соблюдать правило допустимой русификации текста, то есть «сближение какого-либо языка и письменности с русскими, замена заимствований словами русских корней либо изменение формы заимствованных слов на более свойственную русской грамматике и фонетике» [10]. Следовательно, переводчику в данном случае необходимо ограничиться нейтральным выражением, например, «заниматься бессмысленным делом» или «ехать в лес со своими дровами».

Таким образом, лингвистический аспект перевода идиоматических единиц заключается в умении изучающего иностранный язык правильно трактовать устойчивые выражения на своём родном языке. Правильный и грамотный перевод требует также анализа контекста и характера переводимой фразеологической единицы. От этого навыка и знания способов перевода фразеологизмов зависит понимание культурных ценностей определённой нации и языковой картины мира в целом, поскольку неточный перевод может полностью исказить восприятие фразы. На языке-реципиенте идиома должна максимально сохранить национальную специфику, что и будет передавать языковую картину мира.



### Список использованной литературы

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 512 с.
2. *Телия В. Н.* Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1981. С. 109-172.
3. *Серебрянников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И.* Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. М.: Наука, 1988. С. 3-12.
4. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 1999. 341 с.
5. *Зуева И. К., Царькова О. А.* Использование идиом в обучении иностранным языкам // Проблемы современной лингводидактики. 2021. № 17. С. 19-27.
6. *Невзорова Г. В.* Некоторые аспекты преподавания и использования фразеологизмов, идиом и фразовых глаголов в английском языке [Электронный ресурс] // Образование и право. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-prepodavaniya-i-ispolzovaniya-frazeologizmov-idiom-i-frazovyh-glagolov-v-angliyskom-yazyke>
7. *Сотникова О. А.* Идиомы английского языка: понятие идиомы, особенности и проблемы перевода идиом (на примере фильма К. Тарантино «Криминальное чтиво») // Столыпинский вестник. 2022. №3. С. 78-92.
8. *Мацухова А. Б.* Идиома как фразеологическая единица английского языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5-3. С. 63-66.
9. *Кунин А. В.* Большой англо-русский фразеологический словарь // 6-е изд., испр. М.: Живой язык, 2005. 942 с.
10. *Евгеньева А. П.* Словарь русского языка: В 4-х т. / А. П. Евгеньева // РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

**A STUDY ON THE MOVIE SUBTITLE TRANSLATION  
(BASED ON THE MATERIAL OF THE ANIMATION FILM “COCO”)**

**Abstract.** Translation is not only a simple shift between languages but more a cultural communication. The translation should encourage the collision and integration of diverse cultures to facilitate cultural interchange. As a result, when doing translation activities, the translator must carefully evaluate the language's cultural characteristics. Susan Bassnett is an advocate for cultural translation theory. She formally proposed the concept of “cultural turn” in her book “Translation History Culture”, which she co-compiled with Andre Lefevere. This theory is extremely important for translators' practice and intercultural communication. “Coco” is a Pixar Animation Studios fantasy film distributed by Walt Disney Pictures. “Coco” follows Miguel, a young Mexican kid who dreams of being a musician despite his family's generations-old prohibition on music. After a series of events, Miguel finds himself in the Land of the Dead, where he meets his departed ancestors and learns the truth about his family history. Our study aims to analyze the translation of cultural words from the animation film “Coco” within the framework of the Mongolian and Chinese languages. Not only are cultural components exhibited on-screen to offer the audience a genuine sense of Mexico's local customs and unique cultural attractions, but a large amount of Spanish is reserved in the English subtitles. In this study, we gathered 50 Spanish cultural words from Coco's subtitles and compared them to corresponding Mongolian and Chinese subtitles. We discovered five translation methods for cultural words by studying these words: literal translation, free translation, transliteration, substitution, and omission.

**Keywords:** *Mongolian and Chinese translation, cultural translation, translation methods*

**АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА СУБТИТРОВ В КИНЕМАТОГРАФЕ  
(НА ПРИМЕРЕ АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА “КОКО”)**

**Аннотация.** Перевод – это не только простое переключение между языками, но и культурная коммуникация. Перевод должен способствовать столкновению и интеграции различных культур для облегчения культурного обмена. В результате при выполнении переводческой деятельности переводчик должен тщательно оценивать культурные особенности языка. Сьюзен Басснетт является сторонником теории культурного перевода. Она официально предложила концепцию «культурного поворота» в своей книге «История переводов и культуры», которую она составила совместно с Андре Лефевром. Эта теория чрезвычайно важна для практики переводчиков и межкультурной коммуникации. “Коко” – фантазийный фильм “Pixar Animation Studios”, распространяемый Walt Disney Pictures. «Коко» рассказывает о Мигеле, молодом мексиканском ребенке, который мечтает стать музыкантом, несмотря на давний запрет его семьи на музыку. После череды событий Мигель оказывается в Стране Мертвых, где встречает своих усопших предков и узнает правду об истории своей семьи. Наше исследование направлено на анализ перевода культурологических слов из анимационного фильма «Коко» на монгольский и китайский языки. Мало того, что культурные компоненты выставлены на экране, чтобы дать зрителям подлинное представление о местных обычаях Мексики и уникальных культурных достопримечательностях, но и большое количество элементов на испанском языке представлено в английских субтитрах. В этом исследовании мы собрали 50 испанских культурных слов из субтитров Коко и сравнили их с соответствующими

монгольскими и китайскими субтитрами. Изучая эти слова, мы обнаружили пять способов перевода культурных слов: дословный перевод, свободный перевод, транслитерация, замена и опущение.

**Ключевые слова:** монгольский и китайский перевод, культурологический перевод, методы перевода

The translation is more than simply converting one language into another. To introduce and communicate different cultures, the translation should encourage the collision and blending of these cultures to promote cultural exchange. Susan Bassnett is a cultural translation theory representative. In her co-edited book “Translation History Culture” with Andre Lefevere, she formally introduced the concept of “cultural turn.” Since then, Susan Bassnett, a pioneer of the cultural translation school, has established a significant translation studies school. The cultural turn has caused a gradual shift in the focus of Translation Studies from a purely linguistic perspective to a cultural one.

Peter Newmark discussed twelve procedures for translating cultural words. Among them, (1) transference, (2) cultural equivalent, (3) neutralization (i.e., functional or descriptive equivalent), (4) literal translation, (5) label, (6) naturalization, (7) componential analysis, (8) deletion, (9) couplet, (10) accepted standard translation, (11) paraphrase, gloss, notes, etc., and (12) classifier [1].

Mongolian scholar Eldev-Ochir, G. stated in his work “Methods of Translating Cultural Meaning” that to accurately translate the meaning of national culture, one must have a comprehensive understanding of the nation’s history, culture, and way of thinking [2]. The meaning of national culture can be translated in the following five ways. It includes:

#### 1. Method of direct or literal translation

It refers to the translation that preserves the original article’s content and form. In other words, if there is a culturally equivalent word in another language, it can be directly translated using that word.

#### 2. Method of substitution

Depending on the culture and mentality of a nation, the same thing may have different cultural meanings in its respective languages. Therefore, it is preferable to translate the word with the cultural meaning as closely or at the same level as possible, that is, to replace it with a word from the same vocabulary province.

#### 3. Method of adding footnotes

To give readers and listeners a deep understanding of the country’s culture, customs, and way of thinking, words with unclear national cultural meanings can be directly translated word for word, and additional footnotes and explanations can be added behind the meaning.

#### 4. Method of free translation

Suppose the target language lacks words with corresponding national cultural meanings. In that case, free translation is required to ensure that readers and listeners understand, with a focus on the content and meaning of the translated text.

#### 5. Method of transliteration

It is tough to translate the names of some phenomena unique to a given nation's culture and mentality. Transliteration is the only way to translate such words [2].

In work “the Choice of Cultural Translation Strategies: Evidences from Color Term Translations of Hong Lou Meng,” Chinese scholar Yuan Jin stated that in cultural translation, some methods such as explication, substitution, and omission are frequently used to achieve fluency and naturalness, while literal translation, transliteration, and annotation are used to retain the source text's foreignness [3].

“Coco” is a fantasy film produced by Pixar Animation Studios and released by Walt Disney Pictures. “Coco” tells the story of Miguel, a young Mexican boy who dreams of becoming a musician, despite his family's generations-old ban on music. After a series of events, Miguel finds himself in the Land of the Dead, where he meets his deceased ancestors and learns the truth about his family history. To give the viewer a genuine sense of the local customs, unique cultural components are displayed on-screen, and a significant amount of Spanish is reserved in the English subtitles. In this study we gathered 50 Spanish cultural words from *Coco's* subtitles and compared them with corresponding Mongolian and Chinese subtitles. By studying these words, we identified five translation methods for cultural words, namely literal translation, free translation, transliteration, substitution and omission.

## **1. The use of the translation methods in Mongolian translation**

### **1.1 Literal translation**

#### *Example 1*

Original text:

Mira, mira, they're setting up for tonight!

Mongolian translation:

Kharj baina uu, ted önöö oroiny züiliig beldej baina.

“Mira” is a word in Spanish that means “look” or “watch.” “kharakh” also means “see” or “look.”

### **1.2 Free translation**

#### *Example 2*

Original text:

Ya lo sabía!

Mongolian translation:

Burkhan mini.

“Ya lo sabía” is a Spanish phrase that translates to “I already knew” in English. This phrase is commonly used to express that someone was already aware of a certain fact or piece of information. “Burkhan mini” means “my god.” Therefore, in Mongolian translation, the translator used free translation to transmit the original text's meaning.

### **1.3 Transliteration**

#### *Example 3*

Original text:

They make caquitas everywhere.

Mongolian translation:

Xaa saigüi kakitanuud baigaa.

“Caquitas” may be a slang term in some contexts meaning “feces” or “fool.” It is a less polite word not used in formal or respectful situations. Therefore, when using “caquitas,” you should be aware of your surroundings and environment and ensure the word does not offend anyone. However, the word is translated as “kakitanuud” in Mongolian, which does not accurately express the meaning intended by the original text. So the viewer who does not know the word’s meaning will not understand the meaning expressed in this scene.

#### 1.4 Omission

*Example 4*

Original text:

We had a deal, chamaco.

Mongolian translation:

Bid tokhiroлтsson.

In this translation, the translator has omitted the word “chamaco.” It means “boy” or “teenager.” The translator probably thought that omitting this word would not have much effect on understanding the movie.

**Table 1 - The translation methods used in Mongolian subtitle**

Translation methods	Frequency	Percent
Literal translation	25	50%
Free translation	1	2%
Transliteration	10	20%
Omission	14	28%
Substitution	0	0%
Total	50	100%

## 2. The use of the translation methods in Chinese translation

### 2.1 Literal translation

*Example 5*

Original text:

Oh, you’re a twig, mijo. Have some more.

Chinese translation:

你太瘦了，孩子，多吃点。(Nǐ tài shòule, háizi, duō chī diǎn.)

“Mijo” is a Spanish word used as a term of endearment for a young boy or a friend. The word is commonly used in Spanish-speaking countries and communities and is often used as a playful or affectionate term between close friends or family members. “孩子” (hái zi) is a Chinese word that means “child” or “kids.” In Mandarin Chinese, “孩子” is a commonly used word to refer to a young person or a son or daughter. So the two words have the same meaning.

### 2.2 Free translation

*Example 6*

Original text:

I know your tricks, mariachi.

Chinese translation:

我很清楚你的把戏，臭乐手。(Wǒ hěn qīngchǔ nǐ de bǎxì, chòu yuè shǒu.)

“Mariachi” is a musical genre and performance tradition originating in Mexico. It is characterized by guitars, violins, and trumpets, as well as a distinctive singing and musical composition style. “乐手” (yuè shǒu) is a Chinese word that means “musician” or “player.” However, the word “臭” is a discriminatory word with an aversive connotation. Although “Mariachi” is a neutral word in the original, we can see how much Miguel’s grandmother hates musicians from the film. So the Chinese translation of this word is considered to be free translation.

### 2.3 Transliteration

*Example 7*

Original text:

Alebrijes!

Chinese translation:

爱波瑞吉吗?(Ài bō ruì jí ma)

“Alebrijes” are brightly colored Mexican folk art sculptures of fantastical creatures that are typically made from paper. Today, Alebrijes are made by artisans in Mexico, who create intricate and imaginative designs that often feature a combination of mythical creatures such as dragons, serpents, and other animals. Perhaps the movie scene has already told the viewer what “Alebrijes” is, so the translator directly used the transliteration. The pinyin of “爱皮瑞吉” is “Ài bō ruì jí”.

### 2.4 Substitution

*Example 8*

Original text:

I asked if you would like more tamales!

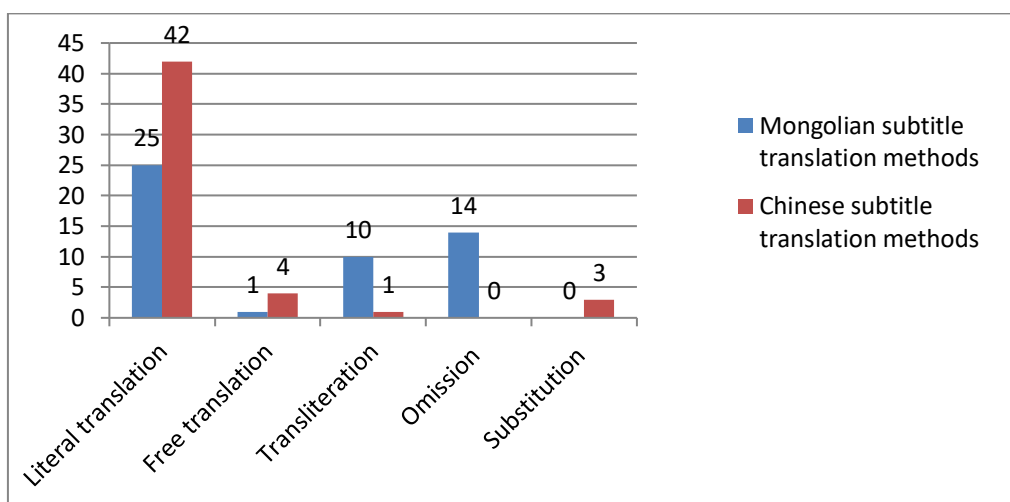
Chinese translation:

我问过你要不要再来点玉米粉蒸肉。(Wǒ wènguò nǐ yào bù yào zàilái diǎn yùmǐ fěnzhēngròu)

Tamales are a traditional Mexican dish made of masa (a dough made from corn flour or masa harina) that is filled with various ingredients, such as meat, cheese, vegetables, or fruits, and then wrapped in a corn husk and steamed. “玉米粉蒸肉” (yù mǐ fěn zhēng ròu) is a Chinese dish that consists of steamed pork with corn flour. In this dish, the pork is typically marinated in a mixture of seasonings, and then coated with corn flour before being steamed. So the translation method used in this word is substitution.

**Table 2 - The translation methods used in Chinese subtitle**

Translation methods	Frequency	Proportion
Literal translation	42	84%
Free translation	4	8%
Transliteration	1	2%
Omission	0	0%
Substitution	3	6%
Total	50	100%



*Fig 1. The translation methods used in Mongolian and Chinese translation*

## Conclusion

The following conclusions can be drawn based on our study.

In Mongolian subtitle translation, literal translation, free translation, transliteration, omission, and substitution methods account for 50%, 2%, 20%, and 28%, respectively. In Chinese subtitle translation, the literal translation, free translation, transliteration, omission and substitution methods account for 84%, 8%, 2%, and 6%, respectively. By comparing the results, it was observed that:

1. Only 2% of the Chinese subtitle translation uses the transliteration method, compared to 20% of the Mongolian subtitle translation. Mongolian translators frequently transliterate foreign terms.

2. 84% of the Chinese subtitle translation uses the literal translation method, compared to 50% in the Mongolian subtitle translation. The literal translation is used commonly in Chinese translation since it ensures consistency, clarity, and correctness.

3. The Chinese subtitle translation does not make use of the omission. Meanwhile, the percentage of omission in the Mongolian subtitle translation is 28%. It shows that the meaning of some words can blend into the context when translated into Mongolian.

## References

1. *Newmark P.* A Textbook of Translation. Shanghai. Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
2. *Eldev-Ochir G.* Methods of translating cultural meanings. Translation research series. Volume 2. UB, 2013.
3. *Yuan Jin.* The Choice of Cultural Translation Strategies: Evidences from Color Term Translations of Hong Lou Meng. East China University of Science and Technology, 2013.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Batsuren Renchin*, Head of the Department of British and American Studies, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia

*Chamintsetseg Myagmarkhorloo*, Lecturer, Department of British and American studies, National University of Mongolia

*Hairi*, MA, PhD Student, National University of Mongolia, School of Arts and Sciences, Ulaanbaatar

*Munkh Namsrai*, Head of the Department of European Languages, Institute of Sciences and Art History, National University of Mongolia

*Oyunzaya Natsagdorj*, Senior lecturer, Department of British and American studies, National University of Mongolia

*Oyu-Erdene Lkhagvasuren*, Institute of Sciences and Art History, National University of Mongolia

*Shagdarsuren Egshig*, PhD, Associate Professor, National University of Mongolia, School of Arts and Sciences, Ulaanbaatar

*Tsend Oyunsuren*, PhD, Associate Professor, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia

*Tumurkhuyag Oyunbileg*, MA Student, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia

*Александрова Татьяна Николаевна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Алексанкина Виктория Сергеевна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Ансон Ангелина Сергеевна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Боц Татьяна Сергеевна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Будникова Анастасия Сергеевна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Быкова Наталья Олеговна*, канд. соц. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Василенко Татьяна Сергеевна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Выстропова Ольга Станиславовна*, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка, Волгоградский государственный медицинский университет

*Глушченко Дарья Николаевна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Головенкова Екатерина Викторовна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А.

*Гусейнова Айтен Чахидовна*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ. им. Н.Г. Чернышевского

*Дечева Валерия Александровна*, студент 4 курса Института лингвистики и мировых языков, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Диденко Светлана Николаевна*, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Довжик Оксана Владимировна*, преподаватель, Нижегородский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службе при Президенте РФ

*Долбина Юлия Алексеевна*, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Донина Ольга Валерьевна*, канд. филол. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет

*Дыбошина Татьяна Сергеевна*, учитель английского языка, ГАОУ СО «Лицей-интернат 64»

*Елисеева Елена Александровна*, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Захарова Екатерина Николаевна*, канд. историч. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Иванова Даниэла Николаевна*, канд. филос. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Иванова Надежда Викторовна*, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет

*Инаркаева Марьям Асламбековна*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского,

*Исаева Мария Станиславовна*, канд. филол. наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Исакова Светлана Николаевна*, канд. пед. наук, доцент, Нижегородский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службе при Президенте РФ

*Калинина Елена Алексеевна*, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Калинина Ирина Евгеньевна*, магистрант, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

*Калинина Марина Георгиевна*, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

*Качаева Юлия Константиновна*, студент 4 курса Института лингвистики и мировых языков, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Клименко Галина Анатольевна*, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Колесникова Анастасия Алексеевна*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Кольцова Ольга Вячеславовна*, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

*Коноплева Нина Николаевна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Корабельникова Ольга Игоревна*, старший преподаватель кафедры английского языка №1, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации

*Костенко Алиса Константиновна*, студент медико-биологического факультета, Волгоградский государственный медицинский университет

*Коханюк Елена Александровна*, старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Кудряшова Софья Владимировна*, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия

*Кузнецова Алина Владимировна*, студент 4 курса Института лингвистики и мировых языков студенты, Калужский Государственный Университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга

*Кучерова Татьяна Николаевна*, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Лазутина Мария Михайловна*, учитель английского и немецкого языков, Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Гремячевский ЦО»

*Ланцова Людмила Константиновна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Лесик Софья Георгиевна*, канд. психол. наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Лиленко Ирина Юрьевна*, старший преподаватель кафедры международной деловой коммуникации, Томский государственный университет

*Логинова Анна Александровна*, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Максимова Елена Александровна*, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Малкерова Мария Александровна*, канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка, Московский педагогический государственный университет

*Минор Александр Яковлевич*, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Мионов Александр Сергеевич*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Морозова Анна Евгеньевна*, канд. ист. наук, доцент кафедры международной деловой коммуникации, Томский государственный университет

*Нагога Ольга Владимировна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, к.ф.н., Саратовская государственная юридическая академия

*Некрасов Илья Александрович*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Озингин Михаил Вячеславович*, канд. филол. наук, старший лаборант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Павлова Ольга Вячеславовна*, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Ползикова Юлия Александровна*, студент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет

*Початкова Мария Владимировна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Саковец Светлана Александровна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Сараева Диана Махировна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Свечникова Валентина Владимировна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Семенова Элла Владимировна*, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия

*Семухина Елена Александровна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации, СГТУ имени Гагарина Ю. А.

*Сенченкова Евгения Валентиновна*, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики, Смоленский государственный медицинский университет

*Снигирь Анастасия Романовна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Соколова Марина Анатольевна*, канд. филол. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет

*Сосновская Анна Александровна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Сосновцева Татьяна Ивановна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Спиридонова Тамара Алексеевна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Стрижко Мария Константиновна*, магистрант, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Темнова Виктория Атуровна*, студент 5 курса Института лингвистики и мировых языков, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Тупикова Светлана Евгеньевна*, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Фатуева Юлия Наилевна*, канд. пед. наук, доцент кафедры зарубежной лингвистики, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

*Филатова Анна Владимировна*, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Филатова Елена Анатольевна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Фроликов Григорий Сергеевич*, студент 4 курса Института лингвистики и мировых языков студенты, Калужский Государственный Университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга

*Халилова Елена Владимировна*, учитель английского языка, ГАОУ СО «Лицей-интернат 64»

*Хижняк Ирина Михайловна*, канд пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Хостай Ирина Сергеевна*, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

*Цатурян Виктория Артуровна*, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Четырешникова Виктория Андреевна*, студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

*Шилова Светлана Алексеевна*, канд. филос. наук, доцент, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Щербакова Ирина Валерьевна*, магистрант факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

*Эйбер Елена Владимировна*, старший преподаватель кафедры теории языкознания и немецкого языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

## ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

**Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики  
в современном иноязычном образовании**

*Сборник научных статей*

ВЫПУСК 1

Ответственный за выпуск: *Г. А. Никитина*  
Оригинал макет подготовил: *А. А. Кожевникова*

---

Подписано к использованию 02.05.2023. Размещено на сайте 02.05.2023.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 25,81 (27,75). Объем данных 5.5 Мб. Заказ 2-у.

---

Управление по издательской деятельности Саратовского университета  
410012, Саратов, Астраханская, 83  
<https://sgu.ru/node/43272>