

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТРАДИЦИОННОЕ
И НОВОЕ
ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

Сборник статей



ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

УДК 81-13

ББК 81

Т65

Рецензенты: д-р филол. наук, проф. *М. В. Пименова* (С.-Петерб. гос. ун-т);
канд. филол. наук, доц. *И. Ю. Вострикова* (Воронежский гос. ун-т)

Члены редколлегии: канд. филол. наук, доц. *Ю. В. Лавицкая* (С.-Петерб. гос.
ун-т), канд. филол. наук, доц. *О. А. Журавлева* (С.-Петерб. гос. ун-т);
канд. филол. наук, доц. *Т. Е. Добрава* (С.-Петерб. гос. ун-т);
канд. пед. наук, ст. преп. *Е. Н. Тимофеева* (С.-Петерб. гос. ун-т)

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

**Традиционное и новое: цифровое пространство лингви-
Т65 стических исследований:** сб. статей. — СПб.: Изд-во С.-Пе-
терб. ун-та, 2022. — 284 с.
ISBN 978-5-288-06266-7

В сборник включены статьи по материалам III конференции молодых и начинающих исследователей «Традиционное и новое в лингвистике и лингводидактике: цифровое пространство лингвистических исследований», которая была организована кафедрой иностранных языков и лингводидактики филологического факультета СПбГУ, Финансовым университетом при Правительстве РФ (Санкт-Петербургский филиал), Профессиональной ассоциацией преподавателей английского языка г. Санкт-Петербурга (SPELTA) и проведена 14–15 февраля 2022 г. в СПбГУ. В издании представлены результаты различных этапов научных исследований молодых ученых в творческом союзе с более опытными учеными, научными руководителями.

Сборник адресован членам академического сообщества, которым не чужды проблемы филологии, лингвистики, переводоведения, вопросы изучения совокупности языка и культуры и обучения иностранным языкам в цифровом пространстве лингвистических исследований.

УДК 616.155.194

ББК 54.11

ISBN 978-5-288-06266-7

© Санкт-Петербургский
государственный университет, 2022

В ПОИСКАХ НОВОГО ЗНАНИЯ

Символом III конференции молодых исследователей стала скульптура «Размышление о маленьком принце», которая находится во внутреннем дворике филологического факультета СПбГУ. Маленький принц — прекрасный символ познания мира, которое начинается с вопросов, порой детских и наивных, а потом постепенно приводит к исследовательским вопросам, лежащим в основе диссертации или статьи. И в размышлении приходят открытия, которые, по меткому замечанию Константина Федины, «рождаются там, где кончается знание учителя и начинается новое знание ученика». Поэтому каждая конференция молодых исследователей — это почва для открытий, а формат конференции, материалы которой представляет настоящий сборник, включает диалог между учителем и учеником, показывает сложное взаимодействие и результативность научного обмена между опытными и начинающими авторами. Такой научный форум предоставляет начинающим исследователям возможность принимать активное участие и демонстрировать свои исследования и наработки наряду с опытными преподавателями, чьи доклады и комментарии звучали в ходе конференции, аутентичном контексте единения академического сообщества, который еще не так хорошо знаком студентам, но очень важен для их научной жизни.

III Всероссийская конференция молодых и начинающих исследователей в области филологии, лингвистики и лингводидактики «Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических и лингводидактических исследований» проходила под эгидой кафедры иностранных языков и лингводидактики на филологическом факультете СПбГУ (14–15 февраля 2022 г.).

В этом году этот форум оказался особенно разноплановым и поистине междисциплинарным. Было заслушано около 40 докладов, большинство из которых представлены в настоящем сборнике.

Особое внимание на конференции было уделено проблемам поликультурного языкового образования, межкультурного диалога и формирования языковой личности в поликультурной среде с учетом современной цифровой реальности и ее влияния на *человека-обучающегося*, включая такие понятия, как толерантность, гендер, фейк и т.п. Важным являлось привлечение к исследованию относительно новых тем, например развитие критического мышления в процессе обучения, обучение языку в рамках инклюзивного образования, постредактирование машинного перевода, «перевернутый класс», проблемы разработки учебных материалов и др. Новые технологии, которые позволяют изучать современные тенденции в развитии языков с использованием языковых корпусов, стали важной составляющей целого ряда представленных работ.

Традиционными были обсуждения поиска новых технологий в обучении различным аспектам языка широкого круга обучающихся — от дошкольников и школьников до аспирантов и бизнесменов, особенно при дистанционном обучении, переводу в различных сферах, межъязыковой интерференции, обучению профессионально-ориентированному языку.

Лингвистический раздел включает в себя прежде всего статьи по сравнительному анализу фразеологических единиц и других стилистических средств в разных дискурсах.

Авторами статей являются бакалавры, магистранты и аспиранты — молодые исследователи, обучающиеся на различных образовательных программах. Статьи являются результатом проводимых исследований и написаны ими самостоятельно или в соавторстве с научными руководителями.

Отличительной особенностью докладов и статей является широкий спектр различных языков: кроме традиционно исследуемого английского в материалах конференции представлены венгерский, китайский, амхарский, итальянский, немецкий и др.

Впечатляет и география участников: молодые ученые из Владивостока, Красноярска, Самары, Нижнего Новгорода и, конечно, из университетов Санкт-Петербурга, таких как сам СПбГУ, Политехнический университет Петра Великого, РГПУ им. А.И. Герцена, Финансовый университет при Правительстве РФ (Санкт-Петербургский филиал).

У Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве РФ была особая роль — вуз-партнер, и это не случайно, поскольку тематика конференции актуальна для гуманитарного образования, а использование технологий для оптимизации учебного процесса и эффективной работы в онлайн успешно реали-

зуются. Данный вуз, как и многие другие, увидел в конференции прекрасную возможность как для преподавателей, так и для студентов и магистрантов, молодых и начинающих исследователей в области филологии, лингвистики и лингводидактики обменяться взглядами, подходами и опытом, поскольку кафедра межкультурной коммуникации и социально-гуманитарных наук регулярно проводит конференции для студентов, на которых они демонстрируют результаты своих научных исследований на английском языке, в большей степени концентрируясь на вопросах экономики, финансов, управления с учетом специфики образования своего вуза. Кафедра межкультурной коммуникации и социально-гуманитарных наук с радостью приняла предложение не только участвовать в мероприятии, но и выступить в качестве одного из организаторов, т. е. вуза-партнера.

Такой контекст исследований как цифровое пространство лингвистических и лингводидактических исследований вызвал особый интерес и мотивировал сотрудников университета к участию в организации конференции.

Преподаватели Финансового университета, как, впрочем, и многих других вузов страны, испытали растерянность, недоумение и даже некоторый шок, когда встали перед необходимостью перехода к онлайн-обучению в связи с пандемией COVID-19. Остро встал вопрос о новых образовательных технологиях, которые потребовались при изучении иностранных языков, в основном английского.

Стали появляться платформы, программы, приложения для работы в цифровой среде. Потребовалось значительное количество времени, чтобы освоить данные программы. Но именно благодаря появлению данных программ, несущих в себе новые технологии, открылись новые возможности передать значительную часть работы преподавателя по формированию навыков и доведения их до автоматизма на самостоятельную работу «студент — платформа», а в аудитории (офлайн) оставить именно ту часть, которая невозможна без личности и компетентности преподавателя, — работа с продуктивными видами речевой деятельности, такими как говорение и письмо.

Преподаватели и студенты, хотя и испытывали некоторые трудности, находясь в цифровом пространстве, начали постепенно к нему привыкать. Более того, наша академическая жизнь и сам по себе образовательный процесс преподавания иностранных языков без онлайн-технологий в обучении кажутся теперь немислимыми. Поэтому мнение молодых исследователей в области лингвистики и лингводидактики, специалистов будущего, которые в то же время

«держат руку на пульсе», сегодня представляет собой значительную образовательную ценность.

Онлайн-формат мероприятия, который был бы невозможен в доцифровую эпоху, дал возможность большего охвата участников — как российских, так и зарубежных. Ученые-лингвисты и специалисты в области теории обучения иностранным языкам смогли принять участие в конференции в одном из крупнейших и знаменитейших университетов мира, и расстояние в сотни километров не сыграло существенной роли. В пленарных заседаниях, секциях, мастер-классах и круглых столах по академическому чтению приняли активное участие преподаватели из Саратовского и Красноярского государственных университетов, Дальневосточного федерального университета, Нижегородской Высшей школы экономики, зарубежные партнеры из Минского государственного лингвистического университета (Республика Беларусь) и члены Совета магистерской программы «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация» проф. Томаса Тибо, специалисты в области отеческого образования (США).

Если еще пару лет назад первые конференции в онлайн-формате казались чем-то чужеродным, нереальным и неестественным, то на сегодняшний день они завоевали популярность, и научный мир, осознав преимущества, прежде всего связанное с отсутствием проблемы локации членов академического сообщества, с готовностью участвует в мероприятиях подобного рода. Конечно, ничто не может заменить радость личного общения с коллегами во время и после конференции. Необходимо отметить, что если информационный обмен только выиграл с появлением цифрового пространства, то энергетический обмен, который является важной составляющей любого общения, в том числе и научного, конечно же, нет. Отчасти об этом говорила в своем пленарном докладе С. В. Санникова (канд. пед. наук, доц. кафедры иностранных языков Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета, председатель Координационного совета НАПАЯЗ), обращая внимание на факт отсутствия живого общения и обмена человеческими энергиями при онлайн-обучении, призывая критически относиться к цифровым технологиям и уметь использовать их во благо, а не во вред подрастающему поколению.

Конференция молодых лингвистов — это мероприятие, которое объединило большое количество молодых ученых под руководством более опытных научных руководителей, занимающих достойное место в научном мире. Особое внимание конференция смогла уделить вопросу взаимодействия студентов и преподавате-

лей в цифровом пространстве в процессе освоения иностранных языков, теме новых методических подходов к обучению различным видам речевой деятельности и формированию языковых навыков, вопросам обучения ESP.

Не менее важными стали вопросы контроля и оценивания, тестирования знаний, навыков и умений, которые являются всегда неотъемлемой частью учебного процесса.

В цифровом пространстве контроль приобретает новые черты, возникает вопрос о верификации авторства выполняемой учащимся работы, которое трудно проверить без дорогостоящих программ, например «Прокторинг» и ряда других. Цифровая реальность поднимает вопрос о необходимости создания совершенно иных тестов, прежде всего таких, которые проверяли бы умения более высокого порядка (по классификации Б. Блума) — такие как синтез, анализ, критическое и креативное мышление. Однако широкий охват проблематики контроля в языковом образовании включает не только новые черты, но всю палитру контроля и способов сертификации языковых знаний, которая и нашла отражение в тематике докладов конференции.

III Всероссийская конференция в очередной раз подтвердила очевидное, но не всегда актуализируемое понимание необходимости сотрудничества теоретиков и практиков. Чаще всего данное сотрудничество реализуется в контактах между вузами и профессиональными ассоциациями, в котором последние способны помочь в разрешении сложных проблем, обозначить перспективы профессионального развития для молодых ученых и в конце концов найти более короткий путь к работодателям.

Это особенно верно в контексте взаимодействия Санкт-Петербургского государственного университета и профессиональной ассоциации SPELTA (Ассоциация преподавателей английского языка Санкт-Петербурга). SPELTA создавалась для того, чтобы помочь преподавателю двигаться вперед, быть в курсе новинок и т. д. В ходе межвузовских встреч, посвященных методике, профессиональные ассоциации давно отметили тот факт, что в информационном обществе меняется роль преподавателя и отношение к его «экспертному» авторитету. Информация очень быстро меняется, пополняется и выходит за пределы исходной квалификации специалиста. Преподаватель перестал быть неким мудрецом и гуру, который открывает ученику истины, доселе неизвестные, которые нигде невозможно найти. Огромное количество источников в интернете позволяет очень быстро найти информацию, которая ранее собиралась и копилась годами. Параллельно с этим возрастает роль освоения

предлагаемой информации, необходимость ухода от воспроизведения фактов к их анализу и сопоставлению, пониманию процессов. И в освоении информации роль преподавателя, как собеседника, советчика и партнера трудно переоценить. Соответственно, дискуссии и обсуждения различного рода должны стать более частыми, творческая и исследовательская, а также проектная деятельность должны рассматриваться как самые действенные инструменты обучения, тем более, когда речь идет о магистрах и бакалаврах последнего, выпускного курса.

Конференция в этом смысле является идеальной возможностью организации взаимодействия и дискуссии, а конференция молодых исследователей как нельзя более соответствует миссии развития и профессиональной поддержки как преподавателей, так и студентов. На конференции молодых ученых начинающие исследователи, оказавшись в кругу сверстников, сокурсников по магистратуре и аспирантуре, могут ощутить свой потенциал и раскрыть его в более широком научном контексте, лучше почувствовать свои возможности.

Для профессиональных ассоциаций преподавателей, которые созданы для объединения методических усилий и для обмена опытом, конференции — это образ жизни, основной способ создать общее методическое пространство.

Ассоциация SPELTA стояла у истоков идеи о конференции молодых ученых и всегда ее поддерживала. Информационные ресурсы и контакты ассоциации являются межвузовскими и межконтекстными, что позволило обеспечить массовый характер конференции. Активные члены ассоциации, преподаватели со стажем хотят поделиться своими знаниями и практическими наработками с молодежью и становятся участниками и самыми заинтересованными, взыскательными и доброжелательными слушателями.

К успешной реализации межвузовских связей и контактов между ассоциациями следует отнести упомянутый ранее пленарный доклад С. В. Санниковой, мастер-класс П. А. Степичева (канд. пед. наук, доц. кафедры английской филологии Российского государственного социального университета (Москва), исполнительный директор НАПАЯЗ, член Совета Московской Ассоциации — MELTA) «Лексика в фокусе внимания лингвиста и преподавателя»; Т. Н. Иванова (президент ассоциации SPELTA, доц. РГПУ им. А. И. Герцена) и А. Н. Шилов (вице-президент SPELTA и ст. преподаватель кафедры английского языка в сфере филологии и искусств СПбГУ) провели мастер-класс на английском языке *Challenges Facing Language Education Today: How To Perfect Critical Thinking* и секцию «Критиче-

ское мышление и аргументация в различных контекстах». В секции выступили аспиранты из разных вузов и школьные учителя английского языка, что создало прекрасные возможности для организации дискуссии, а мастер-класс принял огромное количество участников, включая студентов Минского государственного лингвистического университета, что стало достойным результатом применения информационно-коммуникационных технологиям и реализацией международных связей SPELTA с Национальной Ассоциацией преподавателей английского языка Республики Беларусь.

Главное достижение конференции — синергетический эффект от взаимодействия классической традиции филологического факультета в изучении иностранных языков, традиций научной школы кафедры иностранных языков и лингводидактики, опыта кафедры межкультурной коммуникации и социальных наук, практическая ориентированность профессиональной ассоциации SPELTA и ее связь с всероссийским и международным сообществом.

д-р филол. наук, проф. *Г. А. Баева*,
канд. филол. наук, доц. *Т. Н. Иванова*,
канд. пед. наук, доц. *М. Я. Креер*

Раздел 1

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

УДК 81.23

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ю. В. Лавицкая,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Е. Л. Зябкина,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Данная статья рассматривает явление лексической интерференции, возникновение которой определено комплексом лингвистических и экстралингвистических факторов. В работе представлены основные типы лексической интерференции, ее возможные источники и виды проявления. Также рассматриваются способы преодоления лексической интерференции на уроке английского языка в старшей школе, предлагаются методические рекомендации для преподавателей и примеры упражнений.

Ключевые слова: лексическая интерференция, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, учащиеся старшей школы.

LEXICAL INTERFERENCE AS A LINGUISTIC PHENOMENON AND METHODS TO OVERCOME IT DURING ENGLISH LESSONS IN HIGH SCHOOL

Yu. V. Lavitskaya, E. L. Zyabkina

This article discusses the phenomenon of lexical interference, the occurrence of which is determined by complex linguistic and extralinguistic factors. It presents the main types of lexical interference, its possible sources and kinds of manifestations. The article also discusses methods to overcome lexical interference during English lessons in high school, offers methodological recommendations for teachers and examples of exercises.

Keywords: lexical interference, interlingual interference, intralingual interference, senior school students.

В обучении иноязычному общению важное место занимает лексика. Лексика является важнейшим компонентом всех видов ре-

чевой деятельности. Одним из факторов, усложняющих обучение иноязычной лексике, является интерференция. В данной статье мы рассмотрим явление межъязыковой и внутриязыковой интерференции при обучении английскому языку учащихся старших классов и предложим рекомендации для ее преодоления.

Термин «интерференция» получил широкое распространение в лингвистике благодаря работам У. Вайнрайха, который определил явление интерференции как «случаи отклонения от языковых норм, происходящие в речи двуязычных вследствие их владения несколькими языками» [Вайнрайх, 1979, с. 23]. Ученый выделяет три вида интерференции: фонетическую, лексическую и грамматическую.

Фонетическая интерференция проявляется на сегментном уровне (замена фонем изучаемого языка), а также в просодии. Явление грамматической интерференции связано с влиянием грамматической структуры одного из нескольких языков на другой в сознании и речи билингва. Лексическая интерференция выражается в том, что говорящий заменяет лексемы одного языка лексемами другого [Вайнрайх, 1979]. Таким образом, мы можем говорить о межъязыковой лексической интерференции, которая подразделяется на два основных вида.

Экстраверсивная интерференция проявляется в переносе лексем из родного языка в иностранный. Интроверсивная интерференция, напротив, заключается в переносе слов из иностранного языка в родной язык, а корреляты при этом имеют и формальное, и содержательное сходство [Вайнрайх, 1979].

Говоря о межъязыковой лексической интерференции, известный ученый С. В. Семчинский определяет следующие ее направления: во-первых, это полный перенос говорящим отдельных слов из одного языка в другой; во-вторых, потенциальные изменения в структуре слов одного языка под влиянием другого; в-третьих, заимствование отдельных оттенков лексем и их значений [Семчинский, 1973, с. 34].

Другие три направления развития межъязыковой лексической интерференции предлагает советский ученый Ю. А. Жлуктенко. Согласно лингвисту, явление межъязыковой лексической интерференции может проявляться в речи билингва посредством прямого заимствования лексем, их калькирования, а также в виде семантической интерференции, проявляющейся в переносе лексем из одного языка в другой. Предложенная лингвистом классификация доказывает, что не только отдельные лексемы, но и их значения часто подвергаются переносу [Жлуктенко, 1974, с. 158]. Так, например, в русском языке лексема *торжественный* имеет преимущественно позитивную коннотацию, а ее эквивалент в английском языке (лексема *solemn*) имеет

негативную коннотацию *мрачный*. Когда русскоязычный учащийся не учитывает подобные различия в значениях слов, он рискует сделать лексические ошибки.

Некоторые ученые полагают, что «наложение» слов одного языка на слова другого неизбежно затрагивает их понятийное содержание. В связи с этим рядом лингвистов предлагается использовать термин «лексико-семантическая интерференция» [Боковня, 1995, с. 6].

Направления межъязыковой лексической интерференции зависят от того, какие языки являются контактирующими. Так, для пары «русский язык — английский язык» потенциальным источником интерференции может являться полисемия слов одного из языков, синонимия или антонимия, омонимия, пословное калькирование слов в коллокациях. Проанализируем эти источники.

Часто объем значений у лексем в двух контактирующих языках не совпадает, но билингв не учитывает этот факт, практикуя речь на иностранном языке. Например, русский глагол «идти» имеет большое количество значений, среди которых есть значение «подходить, делать привлекательным или нарядным» («Это платье ей идет»). Однако в английском языке использование глагола *to go* в данном контексте приведет к лексической ошибке, поскольку у английского аналога глагола «идти» более узкий объем значений. В связи с этим корректным вариантом было бы использование в английском предложении глагола *to suit* (*This dress suits her*).

К потенциальным источникам межъязыковой интерференции также можно отнести явление синонимии: нередко синонимы имеют разную сферу употребления в двух контактирующих языках. Например, в русском языке прилагательное «красивый» можно употребить при описании внешности и мужчин, и женщин. В английском языке нужно учитывать следующее: прилагательные *beautiful*, *pretty* используются при описании внешности женщины, а лексема *handsome* — при описании внешности мужчины.

Сфера антонимии также является потенциальным источником лексической интерференции. Часто лексические ошибки в данной области происходят вследствие некорректного перевода русской лексемы и ошибочного подбора соответствующего слова на английском языке. Часто учащиеся допускают ошибки в употреблении следующих пар антонимов: *white — black*, *light — dark*, *small — big*, *little — big*, *long — short*, *tall—short*.

Область межъязыковой омонимии также вызывает трудности у учащихся и вызывает интерференцию. Нередко билингв не замечает того, что лексема омонимична, и допускает ошибки. Так, на уроке иностранного языка можно услышать следующие ошибочные

варианты перевода: *magazine* — магазин, *complexion* — комплекция, *compositor* — композитор.

Нередко лексическая интерференция проявляется и в том, что учащиеся пословно переводят устойчивые словосочетания на английский язык. В речи учащихся можно услышать следующие некорректные выражения: *honey month* (вместо *honeymoon*), *to drink a pill* (вместо *to take a pill*), *a rude mistake* (вместо *a serious mistake*).

Заметим, что в исследовании Вайнрайха рассматривается лишь феномен межъязыковой лексической интерференции. Однако нельзя отрицать и существование внутриязыковой лексической интерференции, феномена, характерного для билингвов с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком [Розанова, 2009, с. 68]. Такой вид интерференции проявляется в том, что ранее сформированные навыки накладываются на новые навыки в сознании говорящего, заменяя их. Данный процесс также приводит к лексическим ошибкам [Азимов, Шукин, 2009, с.87]. Лингвистами определяются следующие направления внутриязыковой лексической интерференции: парафазия, контаминация, образование по аналогии [Розанова, 2009, с. 69].

Под парафазией понимают ошибочное употребление одного слова вместо другого одного и того же языка. В психолингвистике определяют три вида парафазии: формальную, формально-содержательную и содержательную. При формальной парафазии у говорящего присутствуют ошибочные связи вследствие внешнего или звукового сходства форм лексем изучаемого языка. Формальной парафазией объясняется то, что дети на начальной ступени обучения часто путают слова *there u their*, *winter u windy* [Дешериева, 1976, с .101]. При формально-содержательной парафазии слова обладают не только внешним или звуковым сходством, но и являются однокоренными лексемами с разными префиксами: *to reload u to unload*, *to undertake u to overtake*. К области содержательной парафазии относятся близкие по значению слова, часто принадлежащие к одному семантическому ряду (*to keep u to hold*, *to make u to do*) [Розанова, 2009].

Под контаминацией понимается сочетание двух различных языковых образов в один. Например, глагол *to speak* используется с предлогом *about* в случаях, когда происходит беседа на определенную тему. Однако часто на занятиях по английскому можно заметить ошибку, источником которой будет являться внутриязыковая лексическая интерференция, а также контаминация: *He said about it*. Однако глагол *to say* не употребляется напрямую с предлогом *about*, вместо этого можно использовать выражение *to say something about* («сказать что-то о чем-то») [Пешковский, 1956, с. 52].

Также внутриязыковая лексическая интерференция проявляется посредством образования ложной аналогии. Использование ложной аналогии подразумевает ситуации, в которых учащийся использует усвоенное правило, не принимая во внимание возможные исключения или нерегулярность в языке. В лингвистике такое явление трактуют как «сверхгенерализация», «сверхообщение» (в зарубежных исследованиях — *overgeneralization*). Так, на уроке английского языка при изучении отрицательной приставки *in* учащиеся зачастую не учитывают тот факт, что в ряде случаев данная приставка не делает слово противоположным по значению (например, как в словах *inflammable*, *inhabitable*, *invaluable*). Это также приводит к лексическим ошибкам.

Таким образом, лексическая интерференция имеет большое количество потенциальных источников возникновения и неизбежно вызывает трудности. Методисты предлагают некоторые педагогические рекомендации для снижения влияния интерференции, среди которых преподаватель может выбрать наиболее эффективные для конкретной возрастной группы учащихся.

Большинство ученых сходятся во мнении о том, что этап семантизации является одним из самых важных для предупреждения интерференции. Уже на этапе введения лексики следует указывать учащимся на различия между контактирующими явлениями. Не менее важным моментом является и грамотная тренировка, нацеленная на автоматизацию навыка — преподавателю следует использовать как языковые, так и условно-речевые упражнения, в которых учащимся пришлось бы различать такие явления [Абдыгалиев, 1975; Луговец, 2016].

С другой стороны, согласно некоторым исследованиям, высокую эффективность показывают переводные упражнения (преподаватель может задействовать как перевод с родного языка на иностранный, так и наоборот) а также тестовые упражнения на дифференциацию, в которых учащиеся должны выбрать лексику исходя из контекста [Назаренко, 2019, с. 143].

Ниже мы приводим примеры упражнений, направленных на снижение лексической интерференции в старшей школе.

Упражнение 1

Translate the sentences from Russian into English paying attention to the verb. You may use the dictionary.

1. Дети идут в школу. 2. Куда идет этот поезд? 3. Вчера был праздник, моя мама не ходила на работу. 4. Эта девочка очень старательная, всегда идет к своей цели. 5. Осторожнее, у тебя идет кровь! 6. Время идет, а твоя домашняя работа еще не готова. 7. В нашей школе урок идет сорок пять минут. 8. Посмотри на улицу! Снег идет. 9.

В Лондоне часто идет дождь. 10. Эта пьеса с успехом идет на разных сценах города.

Упражнение 2

Translate the collocations from Russian into English. Choose one of the adjectives: beautiful, comely, handsome, stunning, pretty, fine.

Прекрасная принцесса, прекрасная картина, красивый мальчик, приятные манеры, симпатичная подруга, миловидная девушка, прекрасная погода, сногшибательный наряд, щедрый подарок

Упражнение 3

Choose the best option.

1. Kevin works in a theatre. He is a wonderful _____.
A) artist
B) painter
C) actor
2. What's the _____ today? Today is the first of September.
A) date
B) data
C) number
3. Who wrote the _____ for this film? The plot is just amazing!
A) roles
B) script
C) scenery
4. What products did you buy in this _____?
A) supermarket
B) magazine
C) pharmacy
5. At the end of the school year, most students have to take _____.
A) exams
B) examines
C) a party

Упражнение 4

Choose the best option between the two words, change the word form, if necessary.

1. To implement / to realize.
A) He _____, that his plan was not very successful.
B) We need to _____ a set of tasks in 10 areas.
2. Accurate / tidy.
A) This information is true and _____, we can trust it.
B) Your desk looks very _____.

3. Actual/ topical.
 - A) It is a (an) _____ issue of this week.
 - B) The _____ damage was disastrous.
4. Fashion / mode
 - A) In this game you can choose (a) _____ by yourself.
 - B) Have you already read this _____ magazine?
5. Repetition / rehearsal.
 - A) _____ of this sound annoys me.
 - B) Now Ellie is having dance _____ for the parade.

Таким образом, мы видим, что лексическая интерференция — распространенное явление, вызывающее трудности у учащихся. Чтобы предотвратить влияние интерферентных явлений, преподавателю следует задействовать разнообразные упражнения и уделять особое внимание грамотной семантизации. Также важную роль играет отбор и систематизация лексем, которые потенциально подвержены влиянию интерференции.

Литература

- Абдыгалиев С. А.* Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1975.
- Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
- Боковня А. Е.* Интерференция при обучении иностранному языку (на примере парадигматической лексико-синтаксической интерференции) и возможные пути её преодоления в процессе работы над лексикой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
- Дешериева Ю. Ю.* О внутриязыковой интерференции // НДВШ. Филологические науки. 1976. № 4. С. 101–104.
- Жлуктенко Ю. А.* Лингвистические аспекты двуязычия. Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1974.
- Луговец В. В.* Принципы преодоления интерференции русского языка при изучении английского языка (лексический аспект). СПб., 2016.
- Назаренко Т. Ю.* Преодоление межъязыковой лексической интерференции при мультILINGВАЛЬНОМ обучении студентов неязыкового вуза // Современный ученый. 2019. Вып. 6. С. 139–146.
- Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М.: Гос. изд-во, 1956.
- Розанова С. П.* Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. С. 67–73.
- Семчинский С. В.* Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточнороманских языковых контактов): автореф. дис.... д-ра филол. наук. Киев, 1973.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ И ТЕЛЕПЕРЕДАЧ)

М. Ю. Копыловская,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

Д. Г. Гальчинский,
магистрант 1-го года обучения, СПбГУ

В статье изложены теоретические основы более масштабного исследования по использованию лингвостилистических особенностей интервью в электронных форматах наиболее популярных англоязычных СМИ. Поэтому при прохождении данного этапа исследования основная проблема состояла в том, чтобы выявить лингвистические особенности жанра интервью, для чего потребовалось провести типологический анализ различных медиатекстов интервью на английском языке.

В соответствии с поставленной целью было определено понятие медиадискурса, его основные характеристики; уточнено понятие интервью, описаны его различные типы; рассмотрены инвариантные признаки интервью.

Ключевые слова: медиадискурс, медиатекст, интервью, типы интервью, лингвостилистические особенности интервью в англоязычных СМИ.

THE LINGUISTIC FEATURES OF THE INTERVIEW GENRE (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH-LANGUAGE PRINT MEDIA AND TV PROGRAMS)

M. Yu. Kopylovskaya, D. N. Galchinsky

This article outlines the theoretical foundations of a larger study on the use of linguo-stylistic features of interviews in electronic formats of the most popular English-language media. Therefore, when passing through this stage of the study, the main problem was to identify the linguistic features of the interview genre, which required a typological analysis of various interview media texts in English. In accordance with the goal, the concept of media discourse and its main characteristics are defined; the concept of an interview is clarified, its various types are described; the invariant features of the interview are considered.

Keywords: media discourse, media text, interviews, types of interviews, linguo-stylistic features of interviews in the English-language media.

Языковой материал интервью как никакой другой материал предоставляет возможность ознакомиться с нормами речевого поведения, говорящих на английском языке, в достаточно формальной обстановке.

Интервью, будучи одним из публицистических жанров, представляет собой беседу журналиста с «социально значимой личностью» на темы, вызывающие интерес у читателей, зрителей или слушателей [Ильченко, 2003, с. 167].

Жанр интересен аудитории именно благодаря его двойной ценности: мнение интересной личности относительно актуальной темы. Однако эта двойная ценность языкового материала, в нашем понимании, во многом определяется его содержанием.

Рассмотрим основные аспекты проблемы. Во-первых, сферу нашего исследования до анализа различных типов интервью на английском языке составляют тексты интервью в электронных форматах печатных средств массовой информации. К таковым мы относим таких хедлайнеров англоязычных СМИ, как *The Guardian*, *BBC*, *ABC News*. В исследовании использовались также и англоязычные медиатексты видеointервью

Называя интервью жанром публицистики, мы апеллируем к лингвостилистическим исследованиям, которые во многом пересекаются с исследованиями дискурсивными [Добросклонская, 2008]. Уточним, что актуальным в рамках данного исследования является такой вид дискурса как медиадискурс, который сам по себе, с учетом разделяемого нами мнения В. И. Карасика, относится к числу институциональных [Карасик, 2002].

Медиадискурс на английском языке в самых общих чертах представляет собой существование англоязычной речи в различных форматах и жанрах СМИ и представляет собой глобальную социолингвистическую ценность, так как английский язык играет роль *lingva franca* в современной межкультурной коммуникации. Однако существуют различные определения понятия, которые подчеркивают и выносят на первый план его различные характеристики.

Т. Г. Добросклонская рассматривает медиадискурс как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [Добросклонская, 2008, с. 21].

При изучении функционально-обусловленных дискурсов вообще и медиадискурса в частности необходимо принять во внимание, что концепция дискурса обособляется от понятия «текст». Это обосновано тем, что дискурс, в первую очередь, ассоциируется у большинства академического сообщества с устной речью и определяется как «речь, погруженная в жизнь» [Бахтин, 1986, с. 94], в то время как понятие текста предполагает наличие связи с письменной речью. Именно поэтому полное понимание концепции медиадискурса невозможно без сравнения с такими понятиями как текст и медиатекст.

Проводя черту между понятиями «текст, медиатекст и медиадискурс», Т. Г. Добросклонская говорит о том, что текст — это сообщение, медиатекст — это сообщение плюс канал передачи, а медиадискурс — это сообщение в совокупности со всеми прочими составляющими коммуникации. М. Маклюэн отмечает влияние технологий на сообщение и устанавливает соответствие формы (медиа) и содержания, высказывая свою мысль о том, что средство сообщения информации (канал передачи) и является самим сообщением (*media is the message*).

Стоит обратить внимание, что понятие текста в сфере коммуникации не совпадает с традиционным лингвистическим определением, поскольку текст масс-медиа выходит за пределы знаковой вербальной системы. С позиций медиалингвистики текст рассматривается не только как лингвистическое явление, но и как явление культурологическое [Добросклонская, 2008, с. 26].

Самой важной характеристикой современного текста массовой информации является его мультимодальность, под которой следует понимать сочетание разнородных вербальных, визуальных, аудиотивных, аудиовизуальных или других компонентов в едином смысловом пространстве текста. Также отличительной характеристикой медиатекстов считается их языковая специфика, которая обусловлена, прежде всего, адресованностью массовой аудитории.

И. Р. Гальперин отмечает, что хотя дискурс и текст рассматриваются некоторыми лингвистами как взаимоисключающие понятия, однако их связывает «генетическое родство»: поскольку любому зафиксированному тексту предшествует дискурс, текста вне дискурсивной деятельности не существует. Таким образом, понятия «текст» и «дискурс» не противопоставляются друг другу — их отношения характеризуются причинно-следственной связью: текст является результатом дискурса. Наблюдения исследователей доказывают, что, наряду с противоположными характеристиками, у этих двух понятий имеются некоторые общие свойства. Например, Т. ван Дейк указывает, что пользователями и текста, и дискурса являются автор и читатель, не всегда непосредственно контактирующие друг с другом [Теун ван Дейк, 1989, с. 103].

Именно с позиций дискурсивного подхода и интертекстуальности отмечаемой в лингвистических исследованиях нами был проведен анализ лингвостилистических особенностей типов интервью.

Вслед за В. А. Тищенко, считаем, что можно выделить следующие типы интервью [Тищенко 1980] (см. таблицу).

При этом представляется возможным выделить промежуточные типы интервью, так как интервью редко встречаются в чистом виде.

Типы интервью и их характеристики

№	Тип интервью	Основные характеристики	Примеры
1	Протокольное интервью	Основной целью данного вида интервью является получение официальных разъяснений по вопросам внутренней и внешней политики человеком, как правило, выступающим от лица государства.	Интервью с экс-президентом США Бараком Обамой
2	Информационное интервью	Главная цель данного интервью — получить оперативные сведения о том или ином событии, происшествии, явлении. Сведения, которые журналист получает в ходе такого интервью, представляют собой ответы собеседника на вопросы: кто? что? где? когда? почему? зачем?	Интервью с гонконгским актером Джеки Чаном
3	Портретное интервью	Этот вид интервью сфокусирован на одном герое. Им может стать любой человек, который проявил себя в общественной жизни и поэтому привлекает взгляды широкой публики.	Интервью с американским актером Леонардо Ди Каприо
4	Интервью-монолог	Несмотря на то, что интервью представляет собой диалогическую речь, интервью-монолог подразумевает ответы респондента на вопросы, предложенные журналистом в начале материала.	Интервью с королевой Великобритании Елизаветой II

Так, например, протокольное интервью может быть информационным, т. е. быть направленным на «получение конкретных сведений от человека, владеющего информацией», портретное интервью вполне может быть интервью-монологом и т. п.

При наличии различных типов интервью данный жанр обладает инвариантными характеристиками: к таковым относится композиционное оформление текста интервью, которое максимально раскрывает его содержание и смысл.

Композиционное оформление является одной из таких характеристик. Так, для всех типов интервью характерна общая структура: зачин, основная содержательная часть, концовка.

С точки зрения языкового материала, основную содержательную часть интервью составляют последующие вопросы интервьюера (открытый вопрос, закрытый вопрос, наводящий вопрос, ситуативный вопрос, вопрос-связка) и ответы интервьюируемого на них. Одним из доминирующих типов вопросов в интервью является открытый вопрос. Концовка, соответствуя задачам автора, а также содержанию текста, реализуется с помощью подытоживания, прогнозов на будущее. Данная лингвостилистическая особенность интервью представляет собой исключительный языковой материал для отработки построения вопроса в аутентичном дискурсе и может активно использоваться при обучении международных или журналистов.

Вслед за Е. В. Сидоровым мы рассматриваем следующие инвариантные признаки интервью: дискретность, информативность, оценка.

Категория дискретности представляет собой текстово-дискурсивную категорию, выражающую как разделенность процессов порождения и восприятия, так и членимость текстовой формы организации коммуникативной ситуации. Основным отражением дискретности интервью на вербальном, формальном уровне высказывания является абзац.

Высказывания, объединенные в абзацы, образуются из вопросов интервьюера и ответов на них респондента.

Е. В. Сидоров пишет о том, что членимость порождения и восприятия речи в интервью может быть линейной или вертикальной [Сидоров, 1987]. Линейная членимость отражает логику повествования, последовательность вопросов и ответов в интервью и зачастую отражает хронологию событий.

Примером линейной членимости может служить интервью, где респондентом является Барак Обама, а интервьюером Джонатан Сопель. Респондент подчеркивает, что его визит в Кению является знаком единства и сотрудничества государств в борьбе с террористическими организациями:

JON SOPEL: Mr President, you're about to fly to Kenya, to your ancestral home. Given the al-Shabaab attacks on the West Gate mall and Garissa University, I'm sure your secret service could've suggested other countries for you to visit. But you wanted to go to Kenya.

*PRESIDENT BARACK OBAMA: Well, I think it is important first of all that **the president of the United States underscores our commitment to partnering with countries around the world, even though we're not intimidated by terrorist organisations. Second, the counterterrorism co-operation between the United States and Kenya — and Uganda and other countries — in East Africa — is very strong.***

Вертикальная выстраивается в тексте согласно авторскому замыслу, представлениями автора о сочетании тем и включает изменение времени и пространства, отклонение от темы (при соблюдении максимы релевантности). Также Г. Пол Грайс отмечал, что разговор будет наиболее продуктивным, когда в речи собеседники придерживаются следующих максимумов:

1) максима количества (высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется для выполнения текущих целей диалога);

2) максима качества (не говорите того, для чего у вас нет достаточных оснований);

3) максима релевантности (не отклоняйтесь от темы);

4) максима ясности (избегайте непонятных выражений, будьте лаконичны).

Приведем пример вертикальной членимости портретного интервью с Антонио Бандерасом, испанским актером:

— *What do you like most about the season and what's your wish for 2016?*

— *I like the feeling that we can all be better people and **I would wish that we could all appreciate what really matters in life.***

В данном примере интервьюер задает вопрос о том, что Антонио Бандерас загадал на 2016 год, но актер не дает четкого ответа.

Так как исследования в дискурсе набирают огромную популярность, исследователи стали выделять такое понятие, как хеджирование, которое означает отклонение респондентом от темы. В интервью с Антонио Бандерасом наблюдается хеджирование в тот момент, где он не дает четкого объяснения того, что на самом деле является важным в жизни.

В данной работе мы разделяем точку зрения признанного авторитета в области стилистики И. Р. Гальперина по поводу существования трех типов информации: содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная, содержательно-подтекстовая. Все, как мы видим, касаются содержания интервью.

Содержательно-фактуальная информация содержит события, факты, процессы, происходящие в мире текста. Эта информация представлена вербально в предметно-логических значениях и декодируется на основе опыта адресата. Данный тип информации присутствует во всех видах интервью, но в протокольном интервью он является наиболее продуктивным.

Примером содержательно-фактуальной информации может служить интервью с экс-президентом США Дональдом Трампом, в ко-

тором он официально заявляет, что такой террористической организации, как ИГИЛ больше не существует: *Now **there is no ISIS.***

Содержательно-концептуальная информация подается как индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями. Она выражается личным мнением респондента о происходящих событиях в мире.

Приведем пример интервью-монолога с королевой Елизаветой II, в котором она считает целесообразным поблагодарить тех, кто остается дома в связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в мире: ***I think it is worth to thank those of you who are staying at home, thereby helping to protect the vulnerable.***

Содержательно-подтекстовая информация выражается посредством имплицитного смысла текста. Она основывается на способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также на способности предложений в надфразных единицах добавлять определенные смыслы.

Рассмотрим пример информационного интервью с американским актером Леонардо Ди Каприо, в котором он отмечает то, что он никогда не заикливался на том, чтобы выиграть награду:

What would it mean to you to win an Oscar?

*Honestly? It's never ever what **I'm thinking** about when I'm making movies. There's nothing I've done for the specific reason of getting an award. Every single time you just go in there trying to bat a thousand, **trying to give it your all.***

В данном интервью информация выражается в том, что отвечая на вопрос журналиста, Ди Каприо порождает ассоциативные и коннотативные значения, тем самым провоцируя у зрителей связь между чувством любви к работе и стремлению заполучить награду.

Во всех видах интервью оценка рассматривалась как положительная, отрицательная и нейтральная. Оценка выражает отношение адресанта (респондента) к описываемым событиям.

Приведем пример положительной оценки интервью-монолога, респондентом которого является королева Елизавета II: ***It is one of the greatest festivals.***

Примером отрицательной оценки может являться протокольное интервью с экс-президентом США Дональдом Трампом, в котором он дает отрицательную оценку созданию ядерного оружия в Иране: ***That would be inadequate.***

Нейтрально-оценочные словосочетания наблюдаются в информационном интервью, респондентом которого является американ-

ский кинорежиссёр Квентин Тарантино: *These districts by no means represent the average character of Los Angeles*. В данном интервью респондент отмечает, что не все районы Лос-Анджелеса отражают его среднестатистический характер.

Таким образом, анализ научной литературы и текстов интервью англоязычных медиа показал, что интервью относится к разновидностям медиатекста и несмотря на существование различных типов интервью можно выделить некие инвариантные характеристики или лингвостилистические особенности этого жанра.

Литература

- Арутюнова Н. Д. Дискурс и его основные положения. М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
- Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
- Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Наука, 2008.
- Ильченко С. Н. Интервью в журналистском творчестве: учеб. пособие. СПб.: СПбГУ, 2003.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
- Теун ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. М.: Прогресс, 1989.
- Тищенко В. А. Интервью в газете: теория и практика развития жанра. М. 1980.
- Сидоров Е. В. Проблемы речевой системности. М.: Наука, 1987.

Источники материала исследования

- Интервью с Елизаветой II. URL: <https://www.theguardian.com/politics/blog/2015/may/27/queens-speech-what-it-means-analysis> (дата обращения: 17. 01. 2022).
- Интервью с Джеки Чаном. URL: <https://kungfukingdom.com/interview-with-jackie-chan>, свободный (дата обращения: 22.01.2022).
- Интервью с Барак Обамой. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-33646542> (дата обращения: 22. 01. 2022).
- Интервью с Дональдом Трампом. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/10/donald-trump-foreign-policy/616773/> (дата обращения: 22. 01. 2022).
- Интервью с Леонардо Ди Каприо. URL: <https://www.timeout.com/film/leonardo-dicaprio-on-why-he-will-always-feel-like-an-outsider-in-hollywood> (дата обращения: 23.01.2022).
- Интервью с Антонио Бандерасом. URL: <https://www.thenationalnews.com/arts-culture/exclusive-interview-antonio-banderas-reveals-his-plans-for-the-festive-season-1.105959> (дата обращения: 24.01.2022).

РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРИСТАВОК В ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКЕ И ЧТО ДАЮТ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРИСТАВОК

Н. А. Шимо

аспирант 2-го года обучения*, СПбГУ

В работе освещается история развития глагольных приставок в венгерском языке и рассматриваются новые достижения в данной области, сделанные благодаря цифровизации языкового материала. В работе также представлены выводы о применении рассматриваемого материала при обучении венгерскому языку.

Ключевые слова: глагольные приставки в венгерском языке, приставочные глаголы, языковые корпуса, история глагольных приставок, венгерский язык, обучение венгерскому языку

THE DEVELOPMENT PATH OF VERBAL PREFIXES IN THE HUNGARIAN LANGUAGE AND THE WAY DIGITAL TECHNOLOGIES HELP TO STUDY VERBAL PREFIXES

N. A. Simo

This paper highlights the history of the development of verbal prefixes in the Hungarian language, as well as describes new achievements made by means of the digitalization of language material. This paper also presents conclusions on how this material can be applied in teaching the Hungarian language.

Keywords: verbal prefixes in Hungarian, verbs with prefixes, language corpora, history of verbal prefixes, Hungarian language, Hungarian language teaching.

В обучении венгерскому языку как иностранному глагольные приставки изучаются студентами в первую очередь как префиксы, т. е. вид аффикса, который прикрепляется впереди глагола и обладает пространственными значениями: например, глагол перемещения *megy* ('идти, ехать') имеет такие префиксальные дериваты как *bemegy* ('войти'), *kimegy* ('выйти'), *felmegy* ('подняться'), *lemegy* ('спустить') и т. д. Однако для глагольных приставок в венгерском языке характерна развитая полисемия, также часто встречаются случаи, когда значение производного глагола имеет переносный смысл: *felültet* ('подводить-подвести кого-то').

Кроме того, во многих случаях присоединение глагольных приставок оказывает заметное влияние на акциональную и аспектуаль-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская, Санкт-Петербургский государственный университет.

ную семантику глагольной лексемы, это можно наблюдать на примере таких глаголов, как *csinál-megcsinál* ('делать-сделать'), *lát-meglát* ('видеть-увидеть') и других. Об этой особенности глагольных приставок учащиеся узнают при изучении таких глагольных приставок как *meg-* и *el-*, которые делают действия завершёнными. Но такое влияние глагольных приставок с пространственными значениями (*fel-* 'вз-, вверх', *be-* 'в-, вовнутрь', *ki-* 'вы-', *le-* 'вниз, с-'), как правило, в учебных пособиях не упоминается. Некоторые учебники рассматривают словообразовательные возможности данных приставок, но в них предлагается простое усвоение новых глагольных лексем на лексическом уровне. Это нередко создает такое впечатление, что новые глагольные лексемы исключают использование соответствующих бесприставочных глаголов в таком же значении. Но как известно, это далеко не так. Со временем изучающие венгерский язык приобретают опыт в языковой среде, в результате чего рано или поздно обращают внимание на эту особенность, но при этом не могут уловить последовательность/закономерность, что может приводить к неуверенности при использовании многих приставочных глаголов.

В данной работе рассматривается и обобщается развитие глагольных приставок в венгерском языке вплоть до наших дней. Мы обращаем внимание на общесемантические изменения, грамматические и функциональные изменения глагольных приставок (по сравнению с изначальными значениями первых и самых древних глагольных приставок), фонетические изменения здесь не рассматриваются. Основное внимание уделяется тенденциям, за которыми с течением времени можно наблюдать в отношении различных групп глагольных приставок и глагольных приставок в целом. Также затрагиваются достижения новых технологий, которые позволяют изучать новые тенденции в использовании глагольных приставок и приставочных глаголов, вместе с этим выявлять такие закономерности, которые заметить было намного труднее до времён электронных корпусов, словарей и их поисковых возможностей.

Работы по истории венгерских глагольных приставок открывают интересные факты и отвечают на многие вопросы по их использованию. Настоящее обобщение освещает исторический фон разнообразных функций множества венгерских глагольных приставок, что может способствовать созданию методики их обучения, в которой давно нуждаются преподаватели этого редкого языка. Таким образом, наша работа имеет практическую ценность, так как результаты могут использоваться как в разработке методики по рассматриваемой теме, так и на самих занятиях. Именно этим обуславливается актуальность настоящей работы.

Самыми первыми глагольными приставками принято считать приставки *be-*, *ki-*, *fel-*, *le-*, *meg-* (в то время их формы: *ki*, *lë*, *mëg*, *el*, *be ~ bel*, *fël*). Исследователи, изучающие историю венгерского языка, считают, что история глагольных приставок уходит корнями в угорский период [Kiss-Pusztai, 2003, с. 411]. Однако глагольная приставка как часть речи или как категория [Matai, 1991, с. 433] появилась только в так называемом древневенгерском языке (в венгерском языкознании датируется 896–1526 годами) [Kiss-Pusztai, 2003, с. 411].

Вместе с тем следует отметить, что определение «глагольной приставки» в венгерском языкознании до сих пор вызывает много трудностей, у чего есть довольно весомые причины. Академическая грамматика изучает глагольные приставки под разделом «Наречия». Как отмечает Л. Ю. Муковская, они могут относиться к данной группе слов на том основании, что глагольная приставка наряду со многими другими наречиями называют обстоятельства совершения действия, переданного глаголом [Муковская, 2015, с. 242]. Вместе с тем следует отметить, что в отличие от английских глагольных префиксов венгерская глагольная приставка отделяется от глагола во многих случаях, более того, она делает это по-разному (может занимать постпозицию по отношению к глаголу, причем может отделяться от глагола даже другими членами предложения), к тому же, в утвердительных ответах она может использоваться без глагола (*-Megnézted a filmet?* -*Meg.*), что усложняет ее точное определение. Несмотря на то, что глубокое рассмотрение данного вопроса не входит в задачи данного исследования, статус венгерской приставки имеет большой вес, который следует учитывать с точки зрения методики обучения венгерскому языку, чтобы избежать проблем, обусловленных межъязыковой интерференцией.

Самые первые глагольные приставки происходят от наречий с падежным окончанием *латива*, которые ранее использовались с глаголами движения. Раньше всего и чаще всего с глаголами сочетались вышеупомянутые приставки, которые выражают различные направления в пространстве. Таким образом из наречия *mëgë* (значение которого в то время 'назад, обратно, взад, за что-то', сегодняшняя ее форма *mögë* существует в языке в качестве послелога и по значению соответствует русским предлогом *за + вин. падеж* при перемещении) возникла приставка *mëg* (форма которой сегодня *meg* чаще всего выражает завершенность действия) [Kiss, Pusztai, 2003, с. 411]. Так как данная приставка также носила значение 'обратно, назад', она наряду с выражением направленности также имела значение, которое помогало передать тот факт, что агент закончил ходьбу или движение. Таким образом, данная приставка стала все чаще вы-

ражать завершенность и других действий, не связанных с движением или перемещением предмета. Вследствие этого через некоторое время ее новое значение начало доминировать [Kiss — Pusztai, 2003, с. 411]. Однако это не единственный пример тому, как у приставки значение направленности уступает новому, более часто встречающемуся значению. Глагольная приставка *elé-* 'перед чем-то (поставить)' тоже довольно рано превратилась в глагольную приставку.

Наречия, так же как и глагольные приставки, обозначающие направленность в пространстве или пространственную ориентацию, с развитием мышления человека постепенно обогащаются более абстрактными значениями, и таким образом появляются в значении завершенности или начала действий и т. п. [Matai, 1991, с. 433–434]

Развитие глагольной приставки *föl* ('вз-, вверх') по сути похоже на развитие приставок *meg-* и *el-*, единственное отличие в том, что этот процесс проходил немного позже. Немаловажно, что и наречия, от которых произошли эти три приставки, до сих пор сохранились и существуют в языке с соответствующим значением в качестве послелога («куда?») *fölé* 'над чем', *mögé* 'за что', *elé* 'перед чем' [Matai, 1991, с. 435].

Глагольные приставки *ki* ('вы-') és *le-* ('вниз-, с-') также являются одними из старейших приставок, которые восходят к наречиям, существующие в венгерском праязыке, однако их форма предположительно происходит не от форм с падежным окончанием латива [Matai, 1991, с. 435–436]. Приставка *be-* ('в-, вовнутрь'), скорее всего, укороченная форма от наречия *belé* ('вовнутрь'), собственно как *meg-*, *el-*, *föl-*. Однако интересно, что *bele-* тоже существует в языке как глагольная приставка, и в данной форме сохранилось падежное окончание латива.

Более поздние глагольные приставки как *által* ('пере-, через'), *alá* ('под что') и еще другие приставки, происходящие от наречий, отвечающих на вопрос "куда?", предположительно также начали превращаться в приставки в древневенгерском языке (*ómagyar kor*), но по формам не менялись, остались двусложными и сохранили свои падежные окончания от наречий. Именно этим объясняется то, что данные приставки до сих пор в большей степени сохранили значение направленности в пространстве [Matai, 1991, с. 436].

Приставки *által* ('пере-, через-'), *egybe-* ('с-, в одно место') стали появляться в источниках в конце древневенгерского периода и в средневенгерский период, хотя корни некоторых из перечисленных приставок, возможно, закрепились еще в праязыке [Matai, 1991, с. 436–437].

Если обобщить развитие самых ранних глагольных приставок, можно сказать, что они произошли от наречий, присутствующих еще в праязыке. В тех случаях, когда помимо новых глагольных при-

ставок сохранились и соответствующие наречия, глагольные приставки, как правило, не потеряли свое падежное окончание латива (*együtt-, által-, vissza-* и др.), и именно благодаря этому они смогли сохранить первоначальные пространственные значения, а их функции не подверглись таким сильным изменениям, как в случае с другими приставками, потерявшими свое основное значение и превратившимися в «морфему» перфективации (*meg-, el-*). В случае некоторых подобных приставок, сохранившихся данное падежное окончание, в языке также возникли соответствующие послелоги с аналогичным значением (*alá, elé, mellé-, körül-*). Что касается изменения функции приставок с течением времени, интересное место занимают приставки *be-* и *ki- u föl-*, которые по происхождению и развитию очень похожи на *meg-* и *el-*, но они не потеряли пространственные значения и в меньшей степени проявляют свои аспектуальные значения. При этом по сравнению с приставками, сохранившими падежное окончание латива, они более часто используются для выражения завершенности действия в современном языке, что хорошо показывают такие «гиперкорректные» формы как *ledegradál, kikézbésít* и др.

В работах по истории венгерского языка также отмечается, что на развитие глагольных приставок помимо всего прочего повлияли славянские, немецкий и латинский языки, однако они играли роль в развитии системы глагольных приставок и распространении использования глагольных приставок, а не в их возникновении [Matai, 1991, с. 440]. Этот факт принимается во внимание во многих лингвистических исследованиях, которые изучали аспектуальность языка, в том числе и ту роль, которую в этом играют глагольные приставки. Данные работы нередко отталкиваются от особенностей глагольных приставок других языков и их значений. Результаты таких исследований перешли в методику обучения иностранным языкам только в незначительной части. Соответственно, при осмыслении методики обучения глагольным приставкам в венгерском языке следует изучить особенности обучения глагольным приставкам в тех языках, которые имели влияние на этот язык, таким образом, с тем, чтобы извлечь полезные выводы для обучения венгерскому.

С точки зрения лучшего понимания использования глагольных приставок особый интерес представляет работа Эмеше Фазекаш (Fazekas), которая в отличие от предыдущих работ рассматривает историю глагольных приставок в когнитивной парадигме [Fazekas, 2015, с. 7–8]. Таким образом, автор освещает интересные стороны семантики приставок, которые могут ответить на такие вопросы, как, например, почему некоторые приставки, которые нам часто кажутся синонимичными, продолжали и продолжают сосущество-

вать. Такая информация может давать понимание некоторых процессов в естественном изменении языка и может способствовать распределению приставок по категориям, а также лучше различить некоторые близкие по значению приставки.

Эмеше Фазекаш также отмечает, что пространственные отношения в разных языках выражаются по-разному не потому, что носители этих языков по-разному воспринимают положение в пространстве, а скорее потому, что использование определенных слов, обозначающих местоположение, может подчеркивать тот или иной аспект, либо выражать какую-то конкретную точку зрения [Fazekas, 2015, с. 15]. Изучение таких различий в аспектах или точке зрения чрезвычайно важно для теории обучения иностранным языкам.

Споры реформаторов венгерского языка об использовании лишних, лексически немотивированных приставках также могут позволить нам сделать некоторые интересные наблюдения. Приставки *le-*, *meg-* и *el-* часто прибавляются к таким заимствованным глаголам, которые уже содержат это же значение, но носитель языка, не зная данный иностранный язык или не замечая иностранную приставку, добавляет ещё и свою приставку, которая подчеркивает завершенность данного действия (*ledegradál*). Однако также бывают такие изначально венгерские глаголы, которые уже содержат значение завершенности, но носитель считает необходимым подчеркнуть завершенность действия и прибавляет приставки *le-*, *be-*, *meg-*, *el-* и *föl-*. Фазекаш, изучая подобные приставочные глаголы, обратила внимание на то, что прибавленные приставки не обязательно являются лишними. С помощью приставки значение глагола модифицируется, в результате чего приставка может использоваться в более узком контексте. На основе корпусных исследований можно сделать вывод о том, что у носителя языка все чаще появляется желание подчеркнуть завершенность действия даже вопреки тому, что сам глагол уже выражает завершенное действие [Fazekas, 2007, р. 5–6]. Это может указывать также на развитие системы глагольных приставок, в которой выражение аспектуальности получает все больше значения.

Для теории обучения иностранным языкам эти замечания могут быть очень ценными, тем более что, изучая подобные работы на тему приставочных глаголов, методисты получают возможность структурировать группы глагольных приставок и приставочных глаголов, таким образом, представляется возможным решить пускай и не все, но наиболее значимые проблемы как лексические, так и грамматические.

Языковые корпуса служат новой опорой исследователям в области классической и прикладной лингвистики. Корпусы не только предоставляют доступ к источникам письменной речи и текстам различного жанра, но и дают возможность изучать такие вопросы, изучение кото-

рых раньше было просто невозможно. Каталин Гуган (Gugan), например, на основе корпусных исследований сделала следующие выводы: после 19-го века при отрицании приставочных глаголов стал доминировать обратный порядок слов (например, в случае глагола *megtesz* следующий порядок: *Nem teszed meg*. Однако в языке до сих пор существует и более ранняя форма отрицания приставочных глаголов, где отрицательное слово стоит между приставкой и глаголом: *Meg nem teszed* [Gugan, 2017]. Последний вариант до сих пор встречается в языке как архаичная форма в литературных произведениях и народных сказках. Данные результаты могут быть особенно интересными для переводчиков, которые обладая этими знаниями, могут отличать более архаичные выражения от нейтральных и более современных.

Следует отметить, что корпуса постепенно обогащаются современными источниками, например, текстами с форумов и блогов. Это дает возможность изучать употребление глагольных приставок в различных регистрах общения.

Самым большим корпусом венгерского языка является «Венгерский национальный корпус текстов» (Magyar Nemzeti Szövegtár — MTSZ). Кроме того, на портале национальных корпусов (<http://corpus.nytud.hu/nkp/>) доступны и другие корпуса венгерского языка, которые могут применяться при изучении глагольных приставок [Kalivoda, 2018, с. 16].

Для изучения темы особую ценность представляют работы Агнеш Каливоды (Kaliivoda) Агнеш Каливода на основе самого большого корпуса венгерского языка создала отдельную базу данных приставочных глаголов (PrevLex). И на данный момент она является самой большой базой данных приставочных глаголов (53 503 слов, рядом со словом указана частота упоминания в корпусе MTSZ 2.0.4). Также следует отметить, что упомянутая база данных была проверена вручную [Kalivoda, 2021, с. 57], что также повышает ее значимость.

В последние годы создатель данной базы также разрабатывает новые скрипты, способствующие более надежному и удобному изучению особенностей приставочных глаголов [Kalivoda, 2021, с. 57]. С помощью данной базы и корпусов автор также изучает вопросы, связанные с синтаксическими особенностями приставочных глаголов [Kalivoda, 2016], кроме того, рассматривает типичную сочетаемость той или иной глагольной приставки [Kalivoda, 2021]. Соответственно, при разработке любой методической работы данные работы стоят особого внимания.

Источники корпусов в основном относятся к письменной речи, однако интересное развитие идет с поисковыми системами звуковых материалов, в том числе видеохостингов. Что касается английского

языка, такие поисковые системы работают достаточно неплохо, они позволяют осуществлять поиск по словам и выражением в различных видеороликах. Системы работают пока только на нескольких языках, но надеяться на расширение таких поисковых систем в плане языка однозначно можно.

Все рассмотренные нами источники, изучающие как историю развития глагольных приставок и приставочных глаголов, так и новые возможности, предоставляемые цифровыми технологиями, могут способствовать изучению нашей темы и самих глагольных приставок, соответственно, представляют теоретическую и практическую ценность при разработке каких-либо методических работ по теме.

Литература

- Муковская Л. Ю.* Венгерская глагольная приставка и эстонское аффиксальное наречие (в плену терминологии): материалы научной конференции «Бубриховские чтения: гуманитарные науки на Европейском Севере». Петрозаводск, 1–2 октября 2015 г. Петрозаводск: Институт языка, литературы и истории КарНЦ РАН, 2015. С. 242–247. http://elibrary.krc.karelia.ru/389/1/bubrih_cht_2015.pdf (дата обращения: 25.01.2022)
- Matai M. D.* Verbal Prefixes. In: BENKO Lorand (edit.): The Historical Grammar of the Hungarian Language I. Early Old Hungarian Age and Antecedents. Budapest: Akademiai Kiado, 1991, pp. 433–41.
- Fazekas E.* Teaching of Prefixed Verbs to Non-Native Speakers // *Hungarologiai Evkönyv*. 2003, vol. 4, no. 1, pp. 18.
- Fazekas E.* Our More Frequently Used Prefixes and Language Cultivation // *Magiszter*. 2007. Vol. 5, no. 2.
- Fazekas E.* The Change of the System of Hungarian Verbal Prefixes from the 15th Century to the Present Day Based on the Semantic Structure of Seven Spatial Conditions. *Egyetemi Műhely Kiado, Cluj-Napoca: Bolyai Tarsaság*, 2015, pp. 7–27.
- Gugan K.* The Word Order of the Hungarian Negative Sentences and the Constant Rate Hypothesis. *Language theory and diachrony, Budapest — Piliscsaba: PPKE BTK*, 2017.
- Kalivoda A.* Syntax of Prefixed Verbs in a Corpus-Driven Approach. In: Scheibl Gyorgy (edit.): *Dissertations in Linguistics (LingDok 17)*. November 30 — December 1. Szeged. Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2016, pp. 159–176.
- Kalivoda A.* Corpus-Based Studies Among the Verbs // *Edes Anyanyelvünk*. 2018, no. 1, pp. 16.
- Kalivoda A.* Productive Preverb-Verb Patterns // *Argumentum*. 2021, vol. 17, no. 4. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2021/4> (дата обращения: 25.01.2022).
- Kiss J., Pusztafi F.* The History of Hungarian Language. Budapest: Osiris, 2003.

**ДЕБАТЫ ВОКРУГ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
«ГЕНДЕРНОЙ ЗВЕЗДОЧКИ»
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИЙ
ЛИНГВОДИСКУРСИВНОГО
АНАЛИЗА И КРИТИКИ ЯЗЫКА**

А. В. Яшкова,

магистрант 2-го года обучения*, СПбГУ

В статье речь приведен анализ дебатов вокруг использования «гендерной звездочки». Будут рассмотрены теоретические аспекты дискурсивной и гендерной лингвистики, а также феминистской критики языка, упомянута история возникновения понятия, а также на примере дебатов вокруг использования «гендерной звездочки» будут проанализированы дискурсивные аспекты, характерные для выражения точек зрения «за» и «против» по отношению к гендерно-нейтральному языку.

Ключевые слова: языковая норма, гендерно-нейтральный язык, лингводи-
скурсивный анализ, критика языка.

**THE DEBATE ON THE USE OF THE GENDER ASTERISK
IN GERMAN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE
OF LANGUAGE DISCURSIVE AND CRITICAL ANALYSES**

A. V. Iashkova

This paper will analyse the debate on the use of the 'gender asterisk'. The theoretical aspects of discursive and gender linguistics as well as feminist critique of language are examined, as well as the history of the concept and the analysis of the discursive aspects typically used while debating on the using of the gender asterisk. Based on the corpus of examples this article discovers discursive aspects of pro and con views in relation to gender-neutral language.

Keywords: language norm, gender-neutral language, discourse analysis, critical dis-
course analysis.

Термин «гендер» возник в 1960-е годы, но большую популярность приобрел только в начале 1980-х годов. Он был намеренно введен в научный инвентарь для определения границы между понятием биологического пола («sexus») и социальными и культурными концептами, наличие которых подразумевается при употреблении таких терминов, как «мужчина» или «женщина». Термин «гендер» следует противопоставить биологическому детерминизму понятия

* Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. А. Ковтунова, кафедра немецкой филологии, СПбГУ.

«sexus», который приписывает все социокультурные различия, связанные с полом, универсальным природным факторам [Кириллина, 1999, с. 29]. Гендер, в свою очередь, социально выраженный конструкт, который признается во многих обществах и приобретает при рождении, а за точку отсчета берет наличествующие половые признаки.

Апелляция к гендеру является одной из существующих дискурсивных стратегий. Эту гипотезу исследовали постструктуралисты (в частности М. Фуко), предполагавшие, что мир человеком воспринимается прежде всего через язык. Идеи Фуко были использованы в феминистской критике и гендерной лингвистике для решения конкретных практических задач. Прежде всего для того, чтобы раскрыть механизмы возникновения дискурса, то есть понять, как дискурсивные практики создают и воспроизводят гендерную асимметрию в культуре и обществе, и для того, чтобы создать альтернативный дискурс, в котором эксплицитно будут выражены «женские» значения (например, феминистский дискурс).

Следует отметить, что современный, постфеминистский этап гендерных исследований отказывается от универсальных гендерных категорий и выступает за многообразие гендерного самоопределения. Все больше и больше гендерных идентичностей принимаются во внимание (напр., интерсексуалы, трансгендеры, небинарные персоны, асексуалы и т. д.) [Kotthoff, Nübling, 2018, p. 15].

Радикальные феминистские теории языка предполагают, что язык определяет наше восприятие и мышление, а значит, и реальность, в которой мы существуем. Мужчины контролируют язык так же, как они контролируют ресурсы в условном патриархальном обществе, т. е. именно они определяют нормы использования, тем самым способствуя формированию враждебного по отношению к женщинам мировоззрения. Более того, теоретики феминизма утверждают, что женщины как пользователи языка подвергаются дискриминации. Они вынуждены пользоваться языком мужчин, который искажает их опыт и не предоставляет им адекватных возможностей для самовыражения [Гриценко, 2005, с. 54]. То есть, если считать язык основой для всех социальных актов, то он становится решающим фактором гендерного равенства и, таким образом, использование гендерно-нейтральных выражений является необходимым инструментом для осуществления этих усилий.

В 1973 г. появилось исследование Джорджа Лакоффа, посвященное тому, как женщины подвергаются в языке процессу маргинализации, например, как они вынуждены маскироваться в так называемом общем мужском роде (в немецкой традиции — *generisches*

Maskulinum, использование мужского рода, когда род неизвестен/ не играет роли). Это явление можно кратко определить следующим образом: это использование личных имен и местоимений мужского рода для обращения к представителям обоих полов. *Generisches Maskulinum* относится к роду (классу) как таковому, а вовсе не к конкретным членам этого класса. Так, следующие предложения включают в себя обращение ко всем полам: *Der/ Ein denkt. (Die) Menschen denken*. Очевидно, что и с определенным, и с неопределенным артиклем можно сослаться на «общий» род как в единственном, так и во множественном числе. Таким образом *generisches Maskulinum* является нереферентным обозначением. При употреблении нереферентных значений пол лица отступает на второй план, становясь нерелевантным (*dem Zuschauer wird das gefallen*). В выражении *my friend is a microbiologist*, 'microbiologist' в первую очередь семантически относится к свойствам человека, профессионально занимающегося микробиологией. Речь здесь не идет о конкретном микробиологе [Kotthoff, Nübling, 2018, p. 91].

Проблема с общим мужским родом заключается в следующем: непонятно, подразумевает ли он автоматически обозначение женщин или нет. Первоначально в немецком языке не было общего мужского рода, суффикс *-er* является окончанием мужского рода и не является нейтральным [Elsen, 2020, p. 73]. В то же время Хильке Эльзен подчеркивает, что род — это чисто грамматическая категория, не имеющая никакого отношения к биологическому полу (*sexus*).

В качестве еще одного примера использования общего мужского рода в языке можно назвать неопределенные местоимения (например, *everyone, man, someone*). Их употребление может привести к таким вызывающим всеобщее недоумение формам, как: *wer seine Tage hat, der ist oft müde*. В основном критика общего мужского рода базируется именно на этой двусмысленности, которая еще больше подкрепляет тезис о том, что женщины не отображены в языке в достаточной степени и поэтому у них меньше возможностей идентифицировать себя в языке. На синтаксическом уровне гендерное неравенство проявляется также у парных имен. В двухчастных титулах или парах имен существительное мужского рода обычно стоит впереди, что автоматически создает определенную иерархию, ср.: *господин и госпожа Мюллер, Ромео и Джульетта, Адам и Ева, Тристан и Изольда, мужчины и женщины, братья и сестры* [Elsen, 2020, p. 77]. Это дает право утверждать, что и в личных именах наличествует асимметрия.

Конечно, были разработаны альтернативные языковые инструменты, для того чтобы избежать этого неравенства. В немецком

языке к ним относятся парные наименования (*Studentinnen und Studenten*), написание через слэш (*die Studenten/Studentinnen, die Student/innen*), гендерно-нейтральные обозначения (*Studierende, Lehrende im Plural, Lehrkraft*) или заглавная буква *I* внутри слова (*Binnen-I*) для обозначения гендерной инклюзивности (*StudentInnen, LehrerInnen*). Нижнее подчеркивание, также называемое *gender gap* (*Lehrer_innen*), и «гендерная звездочка» (*Lehrer*innen*) ставятся между формой мужского рода или корнем слова и дополнительно добавляемым окончанием женского рода, чтобы сделать видимыми людей с иной нежели мужчины и женщины гендерной идентичностью. «Звездочка» для обозначения пола была заимствована из сферы информатики. Там этот знак обозначает любое количество символов, по которым можно осуществить поиск. В отличие от «звездочки» знак нижнего подчеркивания в информатике подразумевает обозначение одного переменного символа в том месте, где он ставится. Если всерьез воспринимать различные функции этих двух символов в компьютерном языке в том числе в качестве метафор, то «звездочка», в отличие от подчеркивания, обозначает не только одно переменное гендерное значение, которым может быть заполнено пустое место в определенный момент времени, но и переменную величину гендерного обозначения и, таким образом, еще более явно, чем подчеркивание, обозначает все мыслимые, существующие и не существующие в данный момент времени гендерные определения.

Феминистская критика языка считается одной из самых успешных областей критики языка в целом. В настоящее время, например, «гендерная звездочка» артикулируется не только письменно, но и устно. Предлагается выражать ее в устной речи безголосым глоттальным смычным звуком, так называемым *Knacklaut*. Критики гендерно-нейтрального языка утверждают, что использование этого символа только усугубляет уже существующие проблемы: например, в слове *Ärzt*in*, где благодаря использованию умлаута, отсылающего нас к феминитиву, женский род выходит на первый план, отодвигая на задний мужской. Это явление также получило название *generisches Femininum* (ср. *generisches Maskulinum*, о котором шла речь ранее). Поэтому в данном случае использование «гендерной звездочки» неуместно и следует использовать парное наименование: *Ärzte und Ärztinnen*.

Нами была поставлена задача проанализировать корпус материала на основании концепции дискурсивного анализа DIMEAN, которую разработали J. Spitzmüller и I. H. Warnke. Эта трехступенчатая модель состоит из следующих уровней: *die intratextuelle Ebene*;

die Ebene der Akteure und die transtextuelle Ebene [Spitzmüller, Warnke, 2011, p. 136]. Изучение все трех уровней предполагает наиболее целостный подход в исследовании дискурса.

На интертекстуальном уровне нами был проведен словарно-ориентированный анализ. Стремление к использованию гендерно-нейтрального языка всегда остро обсуждается на различных дискурсивных уровнях. При упоминании в интернете гендерно-нейтрального языка могут встречаться следующие обозначения: *Schwachsinn, Quatsch, Gender-Gaga, Sprachverstümmelung, Sprachklemptnerinnen, totalitärer Irrsinn, unsinnig, abstrus, manipulativ*. Дебаты об употреблении «гендерной звездочки» в языке часто политизируются из-за их полемического и эмоционального характера. Так, нами было проанализировано 79 частично анонимизированных постов в социальной сети *Twitter* на предмет наличия там референциализации по отношению к «гендерной звездочке». Целью работы было установить, как референциализируются мнения в дебатах вокруг употребления «гендерной звездочки» на интертекстуальном уровне. Эмпирическую базу этого исследования составили посты пользователей, в которых упоминались два понятия: *das Gendersternchen* и *die Gendersternchen-Debatte*. Каждый текст использует референцию, т.е. языковые выражения для отсылки к объектам и фактам (референтам) внетекстовой реальности и таким образом устанавливает отношения *текст vs мир*. Референция конституируется перформативно, является аспектом конкретного использования языковых выражений и необходима для успешной коммуникации между участниками. Кроме того, она создает характер интертекстуальных отношений. В нашем исследовании референция указывает на мнение той или другой стороны, участвующих в споре об оправданности употребления в языке «гендерной звездочки». Так, с семантической точки зрения из 79 примеров референции 60 имеют негативную коннотацию, 18 — положительную и 1 — нейтральную.

Нейтральная референция (*gendergerechte Schreibweise*) была обнаружена на официальном аккаунте радиостанции классической музыки *BR-Klassik* и встретила лишь единожды. Это обычное пояснение для тех комментирующих, кто еще не знает значения символа «*». Отсутствие эмоциональности продиктовано статусом медиа, это официальный канал, входящий в группу общественной телерадиокомпании земли Бавария (*Bayerischer Rundfunk*).

Для 18 примеров референции с положительной коннотацией характерно то, что зачастую представленная точка зрения апеллирует к противоположной позиции. Так, часто возникает ощущение, что

поборники гендерно-нейтрального языка не высказывают новых аргументов, а лишь разбивают доводы оппонента (1):



Margarete Stokowski ✓ @marga_owski · 29 авг. 2019 г.

„mein Lesefluss wird gestört von **Gendersternchen**“ ist komplette Esoterik
don't @ me danke

🗨 20

🔄 154

❤ 1,6 тыс.



(https://twitter.com/marga_owski/status/1167146699392991232).

Для референций с негативной оценкой, которых было обнаружено наибольшее количество, характерно многообразие эмоционально окрашенной лексики, попытки обобщения с уничижительным подтекстом (2) (und Co., et el., usw.), а также переименования (3):

Felix Palmen @8bitsound · 29 дек. 2020 г.

...

In einer streng rationalen Welt wären **#Gendersternchen** et al damit vom Tisch. Grammatisches Geschlecht von Generika ist NICHT Ursache gesellschaftlicher Probleme, also ergibt es auch keinen Sinn, daran zu basteln.

(2)

Der Demokrat @DerDemokrat4 · 10 июн.

...

В ответ @spdde и @OlafScholz

Die Splitterpartei SPD wird aus den Parlamenten verschwinden wie das

Gendersternchen als Idiotenapostroph. Gendern macht blöd.

Demnächst im Kino: SPD total vergendert.

(3)

Таким образом, референция играет большую роль при выражении мнений (за или против). Так как тема обсуждается довольно давно, а новые аргументы не появляются участники дебатов ищут новые способы, чтобы высказать свою точку зрения. Референция, безусловно, является одним из них, так как она позволяет придать индивидуальную эмоциональную окраску уже неоднократно артикулированным аргументам.

На уровне актеров мы исследовали различные дискурсивные позиции на примере ток-шоу 13 Fragen, посвященного теме политически корректного языка¹. В нем 6 человек, занимающих разную позицию по отношению к использованию гендерно-нейтрального языка, отвечают на 13 наиболее острых вопросов, связанных с темой. Эта выборка не случайна. Понять, каким образом позиция этих людей выражается в языковой форме можно, если принять во внимание их статус. Более того, в дискурсе актеры служат своего рода филь-

¹ Politisch korrekte Sprache — Muss das sein? 13 Fragen: <https://www.youtube.com/watch?v=E1vNb2TK6f0>.

тром, который определяет, кто является частью дискурса в первую очередь и какие высказывания в нем могут быть произнесены и услышаны. Так, в шоу приняли участие трое писателей, трансактивистка (*Transaktivist*in*, любопытно заметить, что канал ZDF выступая в роли площадки для дискуссии, относится к поборникам «гендерной звездочки», об этом свидетельствует ее непосредственное использование), журналистка и шеф-редактор радиопрограммы. В вопросе о принудительном введении «гендерной звездочки» «за» выступили журналисты и трансактивистка, что находит отражение на медиальном уровне: многие медиа уже давно предпочитают использовать «гендерную звездочку». Писатели же были в основном против, утверждая, что это ограничивает их свободу, цензурирует язык и не помогает избавиться от дискриминации. На академическом уровне в институциональной переписке многие университеты уже давно используют «гендерную звездочку», то же касается и текстов политического характера (*Behördensprache*).

Для определения статуса актеров может быть использована концепция *voice*. Она является инструментом для того, чтобы выйти в дискурсе на первый план, занять видимую позицию. Таким образом, она позволяет с помощью языка выразить в высказывании желаемые функции. В данном случае необходимо задаться вопросом о том, какие цели преследуют участники дискурса и в какой степени они могут повлиять на дискурс с помощью своей точки зрения. Тех, кому это особенно удастся, можно назвать *ideology brokers*. В основном это субъекты, обладающие особым авторитетом в данной области. На примере другого ток-шоу — *Politisch korrekte Sprache: Sollte Gendern Pflicht sein? DISKOTHEK*² таким *ideology broker* — можно назвать профессора Свободного университета Берлина Анатоля Штефановича, автора пособий по правильному употреблению гендерно-нейтрального языка и автора инициативы «Англицизм года». В силу рода своей деятельности и достижений в области гендерной лингвистики он часто бывает приглашен в качестве спикера или лектора на подобного рода подиумные дискуссии. Влиять на дискурс могут и институции. Так, Совет по немецкому правописанию в 2021 г. выступил с рекомендациями, призывающими избегать использования «гендерной звездочки» в официальных документах³. Это повлияло на частотность ее употребления: по опросу *Infratest dimap*, проведенному в марте 2021 г., 65 % опрошенных предпочитают воздерживать-

² <https://www.youtube.com/watch?v=lje6pbFhtRk>.

³ <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-empfehlungen-vom-26-03-2021/>.

ся от употребления гендерно-нейтральных обозначений в медиа. Еще в 2020 г. этот процент составлял 56 %⁴.

Актеры всегда стремятся представить собственное мнение как единственно правильное. Тем не менее при ближайшем рассмотрении становится ясно, что они имеют принципиально разные отправные точки для позиционирования себя в дискурсе.

Таким образом, дебаты вокруг использования «гендерной звездочки» были рассмотрены нами с позиций уровня интертекстуальности и уровня актеров согласно модели анализа дискурса *DIMEAN*. Установлено, как актеры способны менять дискурс, какое влияние оказывает их статус на выражение той или иной точки зрения и как можно референциализировать «гендерную звездочку» на интертекстуальном уровне.

В заключение следует отметить, что феминистская критика языка — это особый вид металингвистической деятельности и, по-видимому, одна из успешно развивающихся в настоящее время областей исследований в рамках гендерной лингвистики. В связи с этим целесообразно будет продолжать исследование проблематики дискурса гендерно-нейтрального языка на транстекстуальном уровне по мере его нормализации или, напротив, маргинализации.

Литература

- Гриценко Е. С.* Язык как средство конструирования гендера: дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2005.
- Кириллина А. В.* Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
- Чернявская В. Е.* Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
- Bendel Larcher S.* Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr, 2015.
- Elsen H.* Gender — Sprache — Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Stuttgart: UTB, 2020.
- Kothoff H., Nübling D.* Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr, 2018.
- Miller D.* Emotionalität und Wertung im Diskurs: Eine kontrastive Analyse deutscher und polnischer Presstexte zum EU-Beitritt Polens (Studien zur Text- und Diskursforschung, Band 9). Peter Lang, 2015.
- Spitzmüller J., Warnke Ingo H.* Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin: Walter de Gruyter, 2011. S. 121–200.

⁴ <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/weiter-vorbehalte-gegen-gendergerechte-sprache/>.

**ЭКСПРЕССИВНАЯ ФУНКЦИЯ
ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ПОВТОРОВ В РОМАНЕ
Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»**

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

Д. Сьминь
бакалавр 4-го курса, СПбГУ

Статья посвящена результатам исследования выразительных характеристик фоностилистического повтора в английском художественном тексте. Материалом для анализа является роман «Великий Гэтсби» Ф. С. Фицджеральда. Методом сплошной выборки было выделено 240 случаев, содержащих пять типов повторов: аллитерацию, ассонанс, консонанс, редупликацию и рифму. Анализ корпуса материала показал, что наиболее часто фоностилистические повторы реализуют ритмическую функцию, тогда как выделительная и эмоциональная функции реализуются реже.

Ключевые слова: фоностилистические повторы, английский язык, звуковой символизм, звукоизобразительность, Ф. С. Фицджеральд «Великий Гэтсби».

**THE EXPRESSIVE FUNCTION OF SOUND REPETITIONS
IN THE ORIGINAL NOVEL BY F. S. FITZGERALD «THE GREAT GATSBY»**

Yu. G. Sedelkina, D. Simin

The paper examines the expressive characteristics of the sound repetitions in the English prose. The study is conducted on the material of the full unabridged version of the American novel «The Great Gatsby» by F. S. Fitzgerald. The method of continuous sampling was applied in order to extract and analyse phonostylistic chunks used in the text of the novel. In total, 240 examples of sound repetition were found, containing alliteration, assonance, consonance and rhyme. The rhythmic function is expressed most often, while the highlighting and emphatic functions are rarely found in the research material corpus.

Keywords: sound repetitions, English, sound symbolism, sound-proceedings, F. S. Fitzgerald *Great Gatsby*.

Наиболее часто фоностилистические повторы встречаются в поэтических произведениях, усиливая звуковую и интонационную выразительность стиха. Тем не менее, звуковые повторы в прозаическом тексте также влияют на его восприятие читателем, что подтверждает актуальность их исследования в русле стилистики. «Звуковые повторы создают в соседних частях текста группы одинаковых или похожих звуков» [Арнольд, 2002, с. 287]. Повтор под-

разумеает повторение звуков, слов, выражений и предложений в определенной последовательности, но слишком много повторов может исказить стилистический эффект [Kemertelidze, Manjavidze, 2013]. В статье рассматриваются следующие типы фоностилистических повторов: аллитерация, ассонанс, консонанс, рифма, редупликация.

Аллитерация состоит в повторе однородных согласных звуков в начале соседних слов в стихе, фразе или строфе [Большая Российская энциклопедия, 2001]. В отличие от аллитерации «ассонансом называется повторение ударных гласных внутри строки или фразы или на конце ее в виде неполной рифмы» [Арнольд, 2002, с. 284]. На взгляд И. Ю. Павловской, ассонанс — это симметричное повторение гласных. Консонанс отличается от двух предыдущих приемов тем, что повторяются не начальные, а конечные согласные в близко расположенных словах [Павловская, 2004, с. 86]. Рифма — это особый вид регулярного звукового повтора, при котором более или менее похожие звуковые комбинации гласных и согласных звуков повторяются в конце близкорасположенных строк или при условии равноудаленности друг от друга [Арнольд, 2002, с. 285]. Различают три вида редупликации слова в зависимости от того, какая часть слова частично или полностью повторяется: начальная (*ablaut*), конечная (*rhyme*) или полная (*copy*) [Minkova, 2002, с. 134]. Полная редупликация подразумевает точное повторение звука или слова. Частичная редупликация подразумевает повторение только части слова. В этой работе мы исследуем полные редупликации [Nadarajan, 2006].

Таким образом, мы выяснили, что в английском языке фоностилистические повторы характеризуются присутствием одинаковых или похожих звуков в близко расположенных словах. Рассмотренные классификации и концептуальное понимание звуковых повторов позволяет различать все разнообразие стилистических приемов. Каждый из них используется автором с определенной целью. Далее рассматриваются функции фоностилистических повторов, цели их использования в тексте, и эффект, который они производят на читателя.

Различают три основные функции фоностилистических повторов: выделительную, ритмическую и эмоциональную. Рассмотрим каждую из них применительно к конкретному типу повтора.

Повтор в выделительной функции часто встречается в художественном тексте, сообщая читателю, что используемые слова важны, и указывает, на что следует обратить особое внимание [Kemertelidze, Manjavidze, 2013]. Второй важной функцией повтора

является ритмическая. В этом случае повтор используется автором в развитии стиля, тона и ритма. Исследователи рассматривали фонологические, морфологические, лексические и синтаксические аспекты реализации рифмы, включая аллитерацию, ассонанс, консонанс, рифму и другие повторяющиеся методы [Бойчук и др., 2019, с. 26]. Наконец, последняя функция повторов — эмоциональная. Авторы украшают свой язык, с целью заинтересовать читателя. Определенные фоностилистические повторы создают тот или иной эмоциональный образ или же настроение [Баймухаметова и др., 2019, с. 448].

Материалом исследования послужил полный неадаптированный текст романа «Великий Гэтсби» (F. Scoff Fitzgerald «The Great Gatsby»). Методом сплошной выборки из текста было отобрано 240 примеров использования автором фоностилистических повторов. Результаты распределения конкретных типов повторов в корпусе материала, характеризующие стилистическую манеру автора, представлены на рисунке.

Из диаграммы видно, что в половине всех рассмотренных случаев автор прибегает к ассонансу. Характерно то, что при этом чаще всего используются краткие гласные, среди которых лидируют /i/, /e/, /æ/. Например, *he wasn't fit to lick my shoe* (повтор краткого /i/). В четверти всех рассмотренных случаев встречается аллитерация, которая чаще всего выражается в повторе /s/ и /m/. Например, *dark signs of sleeplessness* (повтор глухого щелевого /s/). На третьем месте в корпусе материала находится явление редупликации, например, *a terrible, terrible mistake*.

Что касается явлений консонанса и рифмы, то они встречаются одинаково редко — в 5% случаев каждое. Консонанс чаще все-

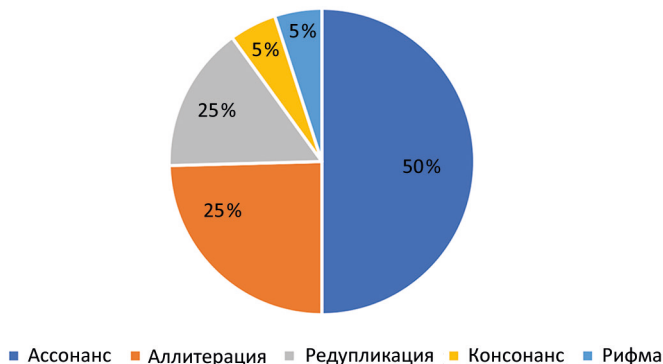


Рис. Распределение типов фоностилистических повторов в тексте романа

го представлен повторяющимися альвеолярными смычными сонантами — /n/ и /l/. Например, *the secret griefs of wild, unknown men*. (повтор конечного сонанта /n/, консонанс). Вероятно, малое число консонансов может объясняться элизией конечных согласных. Например: *Making a short deft movement...* — элизия финального /t/, который не озвучивается, поскольку ему предшествует и за ним следует смычный согласный звук. Использование рифмы в прозаическом тексте достаточно нетипично, тем не менее, в корпусе материала насчитывается 12 рифмованных примеров. Например, *He smiled understandingly — much more than understandingly*.

Кроме классификации корпуса материала по типам звуковых повторов, был также проведен его функциональный анализ, результаты которого представлены в таблице.

Функции фоностилистических повторов в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»

Фоностилистические повторы	Ритмическая функция	Выделительная функция	Эмоциональная функция	Общее число
Ассонанс	60	40	20	120
Аллитерация	35	17	7	59
Редупликация	–	28	9	37
Консонанс	8	4	-	12
Рифма	7	5	-	12
Общее число	110	94	36	240

Ритмическая функция реализуется почти в половине случаев (46 %). В основном она представлена ассонансом (54 % случаев) и аллитерацией (32 %). Например, *with such suddenness that I started...* — аллитерация щелевого согласного звука /s/ и ассонанс краткого гласного /ʌ/ ускоряют темп чтения и подчеркивают неожиданность ситуации. Спортсменка Джордан очень резкая и в движениях, и в словах, от чего Ник даже вздрогнул. Как показано в таблице ритмическая функция реализуется с помощью аллитерации, ассонанса, консонанса и рифма. В частности, использование долгих и кратких гласных звуков позволяет контролировать скорость чтения и почувствовать интонацию литературного текста. Так, в корпусе материала прежде всего доминируют краткие гласные /i/ и /e/, которые при описании персонажей чаще всего реализуют функцию ритма, под-

черкуют конкретные идеи. Относительно часто используются дифтонги /aɪ/ и /eɪ/, которые в основном встречаются в описании предметов и также приносят в чтение ритм. Долгие напряженные гласные чаще используются для замедления развития событий. Среди повторяющихся согласных в аллитерации и консонансе автор чаще всего прибегает к взрывным и щелевым звукам, таким как /s/, /b/, /t/ — они также приносят ритм и иногда добавляют напряжение в описании ситуации. Взлеты и падения ритма позволяют ощутить красоту мелодии прозы, которая становится приятнее и легче воспринимается.

Выделительная и эмоциональная функции реализуются значительно реже. Выделительная — в трети с небольшим всех случаев (39%). Например, *thick silk and fine flannel which lost their folds* — сочетание ассонанса краткого /ɪ/ с консонансом глухого взрывного /k/, а также аллитерации глухого фрикативного /f/ подчеркивают экспрессию, с которой Гэтсби выбрасывает из шкафа свои рубашки, и они, шелестя как листья, мягко летят на Дэйзи. Из таблицы видно, что для реализации выделительной функции автор использует все пять типов, подчеркивая важность идей и тем, конкретные качества персонажей и предметов, привлекая к ним внимание читателя.

Эмоциональная функция реализуется в тексте реже всего (15%). Например, *a beautiful little fool* — консонанс конечной согласной /l/ передает нежность Дейзи к дочери и грустное разочарование в муже. Эмоциональная функция реализуется автором с помощью аллитерации, ассонанса и редупликации. Эмоциональные образы и чувства создаются с помощью символики повторяющихся звуков, помогая автору лучше донести до читателя свои мысли.

В данной статье мы кратко осмыслили пять типов фоностилистических повторов в английском языке: аллитерацию, ассонанс, консонанс, редупликацию и рифму. Роль, которую каждый тип повтора играет в художественном тексте, была проанализирована на материале романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Можно сделать вывод, что авторский стиль тяготеет к ассонансам кратких гласных, которые реализуют ритмическую функцию, ускоряя темп чтения.

Литература

- Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Наука, 2002. С. 287
- Баймухаметова К. И., Галеева Т. И., Казиахмедова С. Х., Янова Е. А. Фоностилистические языковые средства как способ звуковой организации английского и русского художественного текста // Вестник Удмуртского

- университета. Серия: История и филология. 2019. №3. С. 448. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonostilisticheskie-yazykovye-sredstva-kak-sposob-zvukovoy-organizatsii-angliyskogo-i-russkogo-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 23.12.2020).
- Бойчук Е. И., Воронцова И. А., Шляхтина Е. В., Беляева О. В.* Идиостиль и ритм текста. Ярославль: ЯГПУ, 2019. С. 26
- Большая Российская энциклопедия. М., 2001.
- Павловская И. Ю.* Фоносемантический анализ речи. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. С. 86
- Kemertelidze N., Manjavidze T.* Stylistic repetition, its peculiarities and types in modern English. // European scientific journal, 2013. URL: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1610> (дата обращения: 07.12.2020).
- Minkova D.* Ablaut reduplication in English: The criss-crossing of prosody and verbal art. // English Language and Linguistics. 2002, pp. 134. . URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/english-language-and-linguistics/article/abs/ablaut-reduplication-in-english-the-crisscrossing-of-prosody-and-verbal-art/E8F677E94E17B4A78A4D5394DDE2DD87> article (дата обращения: 07.12.2020).
- Nadarajan S. A.* Crosslinguistic study of reduplication. // Journal of Second Language Acquisition and Teaching 13, 2006. URL: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21274> (дата обращения: 03.03.2021).

**ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК КОМПОНЕНТ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ МАГИЧЕСКИХ ЗАКЛИНАНИЙ
В ФИЛЬМАХ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ)**

М. Ю. Копыловская

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

Чэнь Лей,

магистрантка 2-го года обучения, СПбГУ

Статья посвящена проблеме использования латинского языка магических заклинаний Гарри Поттера, героя многочисленных романов о нем Дж. Роулинг, как компонента словообразовательных моделей в английском языке. При этом в исследовании используется формат звучащего магического заклинания, производимого Дэниэлом Редклиффом, исполняющим роль Гарри Поттера в художественных фильмах о нем.

В ходе исследования был отобран материал тех заклинаний, языковой материал которых может быть использован для расширения словарного запаса учащихся 5–6 классов средней школы при опережающем обучении. В статье рассматриваются значения аффиксов, выделенные Е. К. МакЮэном (Е. К. McEwan), которые проанализированы и отобраны авторами для обучения учащихся младшего подросткового возраста словообразованию в английском языке.

Ключевые слова: латинский язык, средства аффиксации латинского языка, словообразовательные модели английского языка, латиноязычные магические заклинания, педагогический потенциал персонажа Гарри Поттера.

**LATIN AS A WORD BUILDING COMPONENT IN ENGLISH
(THE MATERIAL OF HARRY POTTER MOVIES)**

M. Yu. Kopylovskaya, Chen Lei

The article is devoted to the problem of the use of the Latin language of Harry Potter's magic spells. The characters of numerous Johanne Rowling's novels about him. As the component of word building models in English. The researchers resort to sounded texts of magic spells pronounced by the actor Daniel Redcliff, playing the part of Harry Potter in the movies about him.

In the course of research we selected the material of the magic spells whose language can be used for the vocabulary extension of the learners in the 5-6 grades of a secondary school within the proactive learning model. The article deals with semantics of affixation distinguished by E. K. McEwan that have been analyzed and selected by the authors for teaching world building in English to the early teenagers.

Keywords: Latin, affixation in Latin, English word building model, magic spells in Latin, pedagogical potential of Harry Potter as a film character.

Современный английский язык насыщен лексикой латинского и греческого языка по ряду причин, основными из которых является существование латинского языка как языка межкультурной коммуникации образованных людей в определенный период развития и формирования европейских языков, в частности англо-фризской группы западноевропейских языков. Ученые европейского мира заимствовали слова из латыни и греческого, в результате чего многие слова из античных языков стали частью современного английского языка.

Виктория Фромкин предполагает, что основная волна заимствований относится к моменту возникновения печатного станка У.Кэкстона (William Caxton) в период расцвета Средневековья в 1476 г. [Fromkin et al., 2013].

Латинский язык по сей день изучается во многих уголках мира. В ряде учебных заведений, например в медицинских вузах и колледжах, латинский язык выступает в качестве обязательного предмета, а в других — предлагается в качестве предмета по выбору, причем на уровне как среднего, так и высшего образования. Латынь выступает в качестве исключительно письменного «мертвого» языка, поэтому большинство курсов по изучению латинского языка сводятся к переводу исторических текстов с латинского языка на современные языки учащихся.

В настоящее время английский язык заменил латынь и становится основным языком межкультурной коммуникации. Сегодня образованные люди используют его для коммуникации носителей различных языков и, таким образом, он начинает выполнять функции, которые выполняла латынь в Средние века.

Вопросы словообразования в теории обучения иностранным языкам тесно связаны с проблемой расширения словарного запаса, так как, усвоив основные словообразовательные модели, учащиеся получают мощный инструмент по созданию новых лексических единиц, не используя при этом техники заучивания новых слов, так как основные принципы словообразования помогают им самостоятельно создавать слова в рамках словообразовательных моделей, существующих в системе изучаемого языка.

Аффиксация состоит в использовании корней, приставок, суффиксов и окончаний для изменения семантики слова и участия в грамматических процессах. Основным элементом словообразования, к которому как раз и добавляются все остальные, т. е., приставки, суффиксы и окончания (последние во флективных языках), является корень слова. Корень может быть как самостоятельным словом, так и его частью. Так, например, наречие *lovely* состоит из корня *love* и суффикса *ly*. В данном случае корень *love* может выступать в каче-

стве самостоятельного слова. Однако, если проанализировать глагол *reject*, то корень — *ject* не может быть самостоятельным словом без приставки *re-* [McEwan, 2008]. В то же время корень достаточно продуктивный и учащиеся могут пополнить лексикон такими словами, как *eject*, *object* и т.п

МакЮэн систематизировал латинские корни и присвоил им значения на английском языке [McEwan, 2008. В целях исследования мы уточнили 15 значений корней для русскоязычной аудитории и снабдили переводом на русский язык на основании значений, предлагаемых электронным словарем Мультитран (<https://www.multitrans.com/>) (табл. 1).

Те же самые действия были произведены нами для 15 наиболее распространенных приставок со значениями, заимствованными из латинского языка (табл. 2).

Таким же образом было проанализировано 15 суффиксов, участвующих в процессе словообразования в современном английском языке (табл. 3).

В современном английском языке обнаруживается большое количество слов, возникших вследствие использования различных словообразовательных моделей. Этот факт отмечает И. В. Арнольд, утверждая, что число «гибридов в английском языке значительно превышает их количество в других языках» [Арнольд, 2012, с. 249]. Причем Арнольд отмечает, что для образования новых слов могут использоваться аффиксы и корни из различных языков, т. е., например, корень из латинского языка в сочетании с английским префиксом *in-* [Арнольд, 2012, с. 248].

Для того чтобы проанализировать словообразовательные модели, мы отобрали ряд магических заклинаний Гарри Поттера из художественных фильмов, основанных на романах Дж. Роулинг о нем, в которых сосредоточили свое внимание на изначальном значении слова или словосочетания в латинском языке и описали существующие в английском языке словообразовательные модели (табл. 4).

Соответственно, сосредоточив внимание на отдельных лексических единицах и словосочетаниях, которые позволяют использовать их в обучении английскому языку учащихся младшего подросткового возраста, т. е. учащихся 5–6 класса, а именно при обучении словообразованию, мы получили следующие данные (табл. 5). В таблице мы рандомно распределили языковой материал для изучения условными учащимися 11–12 лет (учащиеся 5-х классов) и 12–13 лет (учащиеся 6-х классов), однако в дальнейшем, если потребуются более фундаментальное обоснование, будет проведено дополнительное исследование.

Таблица 1. Значения и примеры корней, заимствованных из латинского языка, в современном английском языке

	Корни слов в латыни	Заимствованные значения	Примеры в современном английском языке
1	ambi	<i>both</i> (дву-)	ambiguous, ambidextrous
2	aqua	<i>water</i> (вода)	aquarium, aquamarine
3	aud	<i>to hear</i> (слышать)	audience, audition
4	bene	<i>good</i> (хороший, делающий добро)	benefactor, benevolent
5	cent	<i>one hundred</i> (сто)	Century (столетие), percent
6	circum	<i>around</i> (вокруг, круг, круж-)	Circumference (окружность <i>mat.</i>), circumstance
7	contra/counter	<i>against</i> (против)	Contradict (противоречить), encounter
8	dict	<i>to say</i> (сказать)	Dictation (устное зачитывание слов, их произнесение), dictator
9	duc/duct	<i>to lead</i> (вести)	Conduct (проводить), induce (вести к чему-лю)
10	fac	<i>to do; to make</i> (зд. делать, производить, изготавливать)	Factory (производство, место изготовления чего-л.), manufacture
11	form	<i>shape</i> (форма)	conform (согласиться с формой чего-л., reform (изменить форму чего-л.))
12	fort	<i>strength</i> (сила стойкость)	fortitude (стойкость), fortress (крепость, <i>военное укрепление</i>)
13	fract	<i>break</i> (перелом, осколок)	Fracture (перелом), fraction (доля, часть чего-л.)
14	ject	<i>throw</i> (бросать)	Projection (проекция = как бросок изображения на стену), rejection (отвод, отказ)
15	jud	<i>judge</i> (судить, давать оценку)	Judicial (юридический, т.е. относящийся к суду), prejudice (предубеждение, т.е. заранее сформированная оценка)

Таблица 2. Значения и примеры приставок в заимствованиях из латинского языка в современном английском языке

	Приставки слов в латыни	Заимствованные значения	Примеры в современном английском языке
1	de-	<i>opposite</i> — противоположный по значению	devalue
2	dis-	<i>not; opposite of</i> — не, находящийся напротив	discover
3	en-, em-	<i>cause to</i> — ведущий к чему-либо	enact, empower
4	fore-	<i>before; front of</i> — до, перед	foreshadow, forearm
5	in-, im- in-, il-, ir-	<i>in</i> — приставка иногда передающая отрицательное значение или наличие некоего качества	income, impulse indirect, immoral, illiterate, irreverent
6	mid-	<i>middle</i> — находящийся в середине чего-либо	midfield
7	mis-	<i>wrongly</i> — неверно сделанное	misspell
8	over-	<i>over; too much</i> — чрезмерное действие	overeat
9	pre-	<i>before</i> — находящийся перед, в начале	preview
10	re-	<i>again</i> — часто для действий, совершаемых повторно	rewrite
11	semi-	<i>half; partly; not fully</i> — неполностью, полу-	semifinal
12	super-	<i>above; beyond</i> — сверх-	superhuman
13	trans-	<i>across</i> — через	transmit
14	un-	<i>not; opposite of</i> — не-, отличный от чего-л. (английский язык)	unusual
15	under-	<i>under; too little</i> (недо-, незначительно)	underestimate

Таблица 3. Значения и примеры суффиксов в заимствованиях из латинского языка в современном английском языке

	Суффикс	Значение	Примеры в современном английском языке
1	-able, -ible	<i>is; can be</i> — обладающий неким качеством	affordable, sensible
2	-al, -ial	<i>having characteristics of</i> — имеющий характеристики чего-л.	universal, facial
3	-ed	<i>past tense verbs; adjectives</i> — используется для образования формы прошедшего времени, в прилагательных	the dog walked, the walked dog
4	-en	<i>made of</i> — сделанный из чего-либо	golden
5	-er, -or	<i>one who; person connected with</i> — суффикс актора	teacher, professor
6	-er	<i>more</i> — суффикс сравнительной степени прилагательных и наречий	taller
7	-est	<i>the most</i> — суффикс превосходной степени прилагательных	tallest
8	-ful	<i>full of</i> — содержащий в себе некое качество	helpful
9	-ic	<i>having characteristics of</i> — имеющий качество	poetic
10	-ing	<i>verb forms; present participles</i> — формы глаголов и причастий I типа	sleeping
11	-ion, -tion, -ation, -ition	<i>act; process</i> — акт, процесс	submission, motion, relation, edition
12	-ity, -ty	<i>state of</i> — состояние чего-либо	activity, society
13	-ive, -ative, -itive	<i>adjective form of noun</i> — суффикс образования прилагательных от существительных	active, comparative, sensitive
14	-less	<i>without</i> — не имеющий какого-либо качества, состояния	hopeless
15	-ly	<i>how something is</i> — суффикс описания качества	lovely

Таблица 4. Словообразовательные модели современного английского языка, выводимые из заклинаний Гарри Поттера на латыни

	Латино-язычное заклинание Г. Поттера	Значение слов/словосочетаний в заклинании на латинском языке	Описание словообразовательной модели
1	Sectumsempra!	Sectum “divided”, “cut off” (разделять, <i>отсекать</i>) и “sempra”, образовано от латинского слова “semper”, означающего “forever” <i>навсегда, навеки</i>	Сложносоставные лексические единицы Аффиксы: латинский суффикс <i>-a</i> и латинский суффикс существительного (табл. 3)
2	Petrificus Totalus	“petri”, от латинского слова “petra”, которое значит “stone” (камень), “totalus” от латинского слова “totalis”, означающий <i>полностью</i>	Словосочетания аффиксы: суффикс из латинского языка <i>-us</i> , суффикс существительного (табл. 3)
3	Obliviate	значение в латинском языке, <i>to have forgotten, to forget забыто, забывать</i>	Конверсия слово <i>lumos</i> , происходит от английского слова <i>oblivion</i> или латинского слова <i>oblivisci</i>
4	Apparation	“apparation”, от латинского слова “appareo”, означающего “appear” (появляться), значение “I become visible”- « <i>становлюсь видимым</i> »	Аффиксация: суффикс существительного <i>-tion</i> (табл. 3)
5	Scourgify	“scourgify”, от английского слова “scour”, которое используется в значении “to clean” <i>очистить, отмыть</i>	Аффиксация: <i>-ify</i> , суффикс используемый при образовании глаголов (табл. 3)
6	Reducto	“reducto” от латинского слова, означающего в английском языке, “reduce” или “bring down”, т. е. <i>уменьшить количество</i>	Аффиксация: приставка “re-”

На основании табл. 4 и 5 можно сделать вывод о том, что учащиеся могут усвоить способы расширения словарного запаса, сравнивая словообразование магических заклинаний со словообразовательными моделями современного английского языка.

Таблица 5. Словообразовательные модели как материал для обучения английскому языку учащихся младшего подросткового возраста (5–6 классы средней общеобразовательной школы)

	Класс в средней школе	Заклинание	Словообразовательная модель	Примеры
1	5 класс 11–12 лет	Reducto	Словообразовательная модель с использованием приставки <i>re-</i> , означающей повтор действия или изменения по аналогии (табл. 2)	<i>repair, retell, reborn, rewrite, repeat, rebuild</i>
2	5 класс 11–12 лет	Scourgify	Словообразовательная модель с использованием суффикса — (<i>ify</i>) (табл. 3)	<i>terrify, intensify, notify, specify</i>
3	5 класс 11–12 лет	Sectumsempra	Сложносоставные слова (Compound words) (табл. 4)	<i>crosswalk, basketball, football, baseball, railroad</i>
4	6 класс 12–13 лет	Apparation	Словообразовательная модель с использованием суффикса <i>-tion</i> при образовании абстрактных существительных (см. табл. 3)	<i>dictation, action, addiction, preposition, connection.</i>
5	6 класс 12–13 лет	Lumos	Конверсия: производное слово и аффиксация, <i>lumos</i> производится от лат. <i>lumen</i> , значит <i>light</i> , <i>свет</i> . Латинский суффикс <i>-os</i> , суффикс существительного	<i>teacher — teach, reader — read, slow — slowness, write — writer, reaction — reactional</i>
6	6 класс 12–13 лет	Petrificus Totalus	Субстантивное словосочетание	<i>ice cream, global warming, bus station, teddy bear, TV show, soap opera, pop song</i>

Кроме того, персонаж Гарри Поттера обладает значимым педагогическим потенциалом, в силу этого магические заклинания, произносимые им, вызывают у младших школьников особый интерес и фиксируют внимание учащихся на словообразовательном языковом материале заимствований. Поскольку в рамках обуче-

ния предусматривается методика кинопедагогика, использование данного языкового материала в воспроизведении Дэниэла Редклиффа (актера, исполняющего роль Гарри Поттера в различных художественных фильмах о нем), преподаватель может способствовать усвоению фонетического образа слова, так как в самом звучащем тексте фильма могут содержаться модели произнесения отдельных слов.

Табл. 4 и 5, систематизирующие данные, полученные в ходе исследования, отчасти основываются на теории универсальной грамматики Наума Чомского, так как аффиксация существует практически во всех языках. Поскольку слова, образованные в результате использования различных моделей, включающих в себя не только аффиксацию, но и другие способы словообразования (конверсию и образование устойчивых словосочетаний) и изучаемые младшими подростками, как минимум, должны включать основы (корни) и аффиксы из двух неродных для них языков. Этими языками являются английский и латинский языки.

Следует принять во внимание, что изучение словообразовательных моделей на основе систем двух языков межкультурной коммуникации, выполняющих эту функцию в различные исторические периоды, несет в себе дополнительную образовательную ценность.

Личность персонажа Гарри Поттера выполняет педагогическую функцию мотивации к изучению английского языка и обуславливает устойчивый интерес учащихся к языковому материалу, на основании которого изучаются словообразовательные модели.

Литература

- Арнольд И. В.* Лексикология современного английского языка: учеб. пособие М.: ФЛИНТА, 2012. 376 с.
- McEwan E. K.* The Reading Puzzle: Word Analysis. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.
- Fromkin V., Rodman R., Hyams N.* An Introduction to Language (10th edn), Wadsworth/Cengage Learning, Boston, 2013.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТОНАЛЬНОСТИ ТЕКСТА В РУССКОМ, КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Т. Ф. Богданова

аспирант*, 3-й год обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Предпринятое исследование посвящено анализу средств выражения тональности на лексическом уровне. В статье проводится обзор исследований по средствам выражения лексического уровня в трех языках (русском, китайском, английском). Большинство ученых склоняется к тому, что лексический уровень является наиболее показательным с точки зрения эмотивной передачи информации и наиболее полно отражает смысловую специфику высказывания, тем самым способствуя более точной передаче тональности текста. К лексическим средствам относят эмоционально-окрашенную лексику, оценочную лексику, синонимы, антонимы, стилистические приемы, фразеологизмы, фразеологизмы языка вэньяня, неологизмы, интернациональная лексика, заимствования, междометия, игра слов.

Ключевые слова: средства выражения тональности, лексический уровень, эмоционально-окрашенная лексика, фразеологизмы, стилистические приемы.

LEXICAL MEANS OF THE EXPRESSION OF TEXT TONALITY

T. F. Bogdanova

The research is devoted to the analysis of means of expression of tonality at the lexical level. The article provides a review of research on the means of expressing the lexical level in three languages (Russian, Chinese, English). Most scientists are inclined to believe that the lexical level is the most indicative in terms of emotive transmission of information and most fully reflects the semantic specificity of the statement, thereby contributing to a more accurate transmission of the tone of the text. Lexical means include emotionally colored vocabulary, evaluative vocabulary, synonyms, antonyms, stylistic devices, phraseological units, phraseological units of the Wenyan language, neologisms, international vocabulary, borrowings, interjections, puns.

Keywords: means of expressing tonality, lexical level, emotionally colored vocabulary, phraseological units, stylistic devices.

Большинство ученых склоняется к тому, что лексический уровень является наиболее показательным с точки зрения эмотивной передачи информации и наиболее полно отражает смысловую специ-

* Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Е. И. Бойчук, декан факультета иностранных языков, зав. кафедрой теории и методики преподавания иностранных языков, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

ифику высказывания, тем самым способствуя более точной передаче тональности текста.

Исследованиями в области лексических средств выражения тональности в текстах на русском языке занимались и занимаются множество ученых (С.Е. Тупикова, 2014; Е.Ю.Зубовский, 2019; В.К.Приходько, 2008; Е.И.Бойчук, 2019; М.А.Ширинкина, 2017; Е.Н.Мельникова, 2014 и др.).

Е.Ю.Зубовский рассматривает тональность в рамках дискурсивной категории и считает, что чаще всего тональность выражается посредством эмоционально окрашенной лексики. К лексическому уровню он относит эмоционально-экспрессивную лексику, образительно-выразительные средства: эпитет, иронию, олицетворение, контраст, сравнение, перифраз и т.д., фразеологические обороты, эвфемизмы, слова, относящиеся к разговорной речи, игру слов и др. [Зубовский, 2019].

Некоторые исследователи в вопросах определения средств выражения тональности по уровням средства лексического уровня объединяют со средствами морфологического и синтаксического уровней и называют их лексико-грамматическими средствами. Так, в работах С.Е.Тупиковой модус тональности выражается лексико-грамматическими средствами языка, к которым относятся: наклонение глагола, модальные глаголы, модальные слова и сочетания, существительные и прилагательные соответствующей семантики [Тупикова, 2014].

Помимо вышеперечисленных средств, реализация тональности в тексте может происходить посредством различных средств выразительности речи, которые некоторыми авторами определяются как средства выражения тональности лексического уровня.

Так, В.К.Приходько, с. Е.Тупикова, Е.И.Бойчук к средствам выразительности относят фигуры речи, основанные на соположении единиц текста, и тропы, основанные на переносе значения, совмещении смысла. При помощи этих средств определяют структурно-семантические отношения и речевую реализацию средств в тексте. В.К.Приходько к лексическому ярусу относит каламбур, метафору, аллегория, иронию, гиперболу, астеизм, антифразис, мейозис, литоту [Приходько, 2008]. Средства выразительности традиционно рассматриваются как стилистический прием, присущий художественному тексту, поэтому в рамках данного исследования рассматривается ограниченно и только как один из дополнительных элементов усиления основных средств выражения тональности текста.

В следующих примерах представлены различные лексические средства выражения тональности. Примеры взяты из интернет-

переписки на сайте ubuhtu.ru «Форум русскоязычного сообщества Ubuntu». Орфография и пунктуация авторов сохранены.

А в **виндовс** **WIFI** работает? Самое **банальное** и **простое** — «выключить **Виндовс**». А **вообще**, этот адаптер **родной** для этого компьютера? Я не помню, чтобы в этой модели были **черные-белые** списки, но на всякий случай, **хорошенько** поискать в УЕФИ что-нибудь связанное с **запретами** **WIFI**.

В приведенных примерах отмечается широкое использование эмоционально окрашенной лексики (**родной, черно-белые, запрет, хорошенько**), синонимов (**банальное и простое**), неологизма (**виндовс, англ. windows**). Данные средства помогают демонстрировать автору свои знания в непосредственно дружеской манере общения и определяют тональность высказывания как положительную.

Разделов накрошил, как капусту. Установлена Виндовс? Говоришь система на sda7. 100 гб, конечно, немало, но вполне конечная величина.

Использован фразеологический оборот **разделов накрошил, как капусту**, в данном высказывании устойчивое сочетание слов **накрошил, как капусту** тождественно по значению одному слову — **разделить** или **размножить**. Замена слова на фразеологизм позволяет передать некоторую иронию и снисходительность автора и привносит отрицательную тональность всему высказыванию.

«На бога надейся, а верблюда привязывай». Сделай бэкап.

Тональность данного высказывания можно определить как нейтральную. Использование перефразированной поговорки (**На бога (Аллаха) надейся, а верблюда привязывай**) и заимствованной лексики (**бэкап, англ. back up**) читатель может воспринять либо как некую иронию или даже как сарказм, в зависимости от общего тона всей переписки.

Средства выражения тональности в китайском языке представлены в работах русских и китайских лингвистов (К. С. Думанской, 2010; К. А. Ульяновой, 2019; Г. В. Саринной, 2020; Ц. Ян, 2012; Я. Чжан, 2017; Ц. Чжан, 2018; Ч. Лю, 2018 и др.).

К. А. Ульянова и Г. В. Сарина средства лексического уровня делят на дотекстовый и текстовый уровни. На дотекстовом уровне используются неологизмы, интернациональная лексика, существительные с обобщающим абстрактным значением, а также лексика и фразеологизмы языка вэньняня. Г. В. Сарина особо выделяет элементы вэньнянь (文言词 wényáncí — это элементы старого или классического

китайского языка), как основное средство усиления образа, придания эмоциональной окраски. Двусложные вэньянизмы обладают высокой стилистической значимостью и частотой употребления. На текстовом уровне помимо тропов и стилистических приемов, используют устойчивые речевые обороты чэньюй (成语 chéngyǔ — поговорки и поговорки), состоящие в основном из выражений вэньяня [Ульянова, 2019; Сарина, 2020].

Ц. Ш. Ян описывает средства выражения оценки (составная часть тональности) в русском и китайском языках на лексическом уровне, особенно уделяя внимание семантике лексемы, обозначающей оценку [Ян, 2012].

Я.Ц. Чжан в статье «Лексические средства передачи радости в «Повестях Белкина» А.С.Пушкина и их аналоги» рассматривает средства выражения тональности на лексическом уровне в зависимости от варианта перевода текста с русского на китайский язык. В китайском варианте лексемы, фразеологизмы более интенсивно выражают эмоции и чувства, чем в русском варианте [Чжан, 2017].

В работе по переводам туристических текстов с китайского на русский, авторы Ц. Чжан и Ч. Ц. Лю рассматривают на лексическом уровне безэквивалентную лексику, которая сохраняет национальную специфику языка и с помощью которой происходит усиление интереса к китайской культуре [Чжан, Лю, 2018].

Ниже приведены примеры лексических средств выражения тональности из личной деловой интернет-переписки. Пунктуация и орфография авторов сохранены.

不客气的。反正工作中多沟通多交流，相互信任，相互理解，相互支持。我们的目标是一样的，就是共同努力，把中文专业办好，把学生培养好。

庆贺 元旦！

Не стоит. Так или иначе, на работе необходимо больше общения, больше обмена знаниями, взаимного доверия, взаимопонимания и взаимной поддержки. Наши цели одинаковы, усердно работать вместе, чтобы улучшить специальность «китайский язык» и хорошо обучить студентов.

Поздравляю с Новым годом!

Лексический повтор слова 相互 (*xiānghù*) **взаимно** придает всему предложению экспрессию и усиливает эмоциональную составляющую авторского замысла. Использование двусложного вэньянизма 庆贺 (*qìng hè*) **чествовать** позволяет выразить принцип вежливости с национальным оттенком и придает всему высказыванию положительную тональность.

高兴收到你的信，我都很好，你怎么样？关于《易汉语》HSK教程简介，我很兴趣，但是之前同意要知道工作条件，请详细地写一下。等着你的回来。

Рада получить ваше письмо, у меня все хорошо, как у вас дела? Касательно презентации по курсу HSK, мне очень интересно, но прежде чем согласиться, надо узнать условия работы, пожалуйста, напишите подробно, жду вашего ответа.

今天的事情是我工作的疏忽。发邮件的时候不小心点错了人，到今天才发现。给你们带来的不便我非常抱歉，以后不会出现这样的事情了！

Сегодняшнее событие это небрежность моей работы. Я случайно выбрала не того человека, когда отправляла электронное письмо, и узнала об этом только сегодня. Я очень извиняюсь за причиненные вам неудобства, и в будущем такого не повторится!

Используется эмоционально окрашенная лексика 高兴 (*gāoxìng*) рад, 好 (*hǎo*) хорошо, 兴趣 (*xìngqù*) интересно, 同意 (*tóngyi*) согласен, 疏忽 (*shūhū*) небрежность, 小心 (*xiǎoxīn*) осторожно, 抱歉 (*bàoqiàn*) сожалеть для демонстрации доброжелательности, сотрудничества и расположения автора к собеседнику. Данная лексика определяет тональность высказывания этих примеров как положительную.

Многими учеными (В.Е.Глызиной, 2020; Н.Е.Горской, 2020; А.В.Федорюк, 2020; Н.П.Филатовой, 2015; Ф.Р.Хужамуродовой, 2021; Т.П.Желонкиной, 2019; Е.С.Молчановой, 2015; О.И.Галицковой, 2017; Г.Н.Остриковой, 2019; Е.Н.Волобуевой, 2019 и др.) проведены работы по исследованию средств выражения тональности в текстах **на английском языке** не только в рамках многоаспектного понятия, но и на разных языковых уровнях, особо выделяя средства выражения тональности лексического уровня.

Г.Н.Острикова, Е.Н.Волобуева считают лексические средства выражения эмотивности или тональности основными средствами языка, которые помогают автору вызвать эмоциональный отклик у читателя, более ярко передать авторскую мысль. К таким средствам относятся: эмоционально-экспрессивная лексика, оценочная лексика, стилистически окрашенная лексика, синонимы и антонимы, междометия, заимствованные слова. В отличие от эмоционально окрашенной лексики, которая напрямую передает эмоции, синонимы, антонимы, междометия, заимствованные слова не всегда напрямую передают эмоции, но с помощью использования этих средств автор передает атмосферу событий, национальный колорит, добавляется образность и выразительность высказывания [Острикова, Волобуева, 2019].

Е. С. Молчанова лексические средства выражения эмоций восхищения в современном английском языке рассматривает на материале лексических единиц, выражающих эмоции восхищения: слова, называющие эмоции как таковые; слова и выражения, содержащие эмоциональный элемент в своей структуре; оценочные прилагательные и наречия; слова и выражения, семантическая структура которых полностью эмоциональна. Автор считает, что именно лексический уровень обладает более широкими и многообразными средствами выражения такого эмоционального состояния, как восхищение [Молчанова, 2015].

Н. П. Филатова, Ф. Р. Хужамуродова в своих работах рассматривают средства выражения тональности, как основные средства с помощью которых происходит реализация принципов вежливости и престижности в текстах. Н. П. Филатова через эмоциональные составляющие (тактичность, доброжелательность, уважение, состоятельность, заинтересованность и т. д.) рассматривает такие лексические средства, как непрямые высказывания, косвенные речевые тактики, которые также реализуются на всех языковых уровнях, автор также отмечает большое разнообразие лексем с прямым значением, связывая с рациональной основой эмотивной тональности [Филатова, 2015]. Ф. Р. Хужамуродова считает, что средства лексического уровня неразрывно связаны с грамматическим и синтаксическим, поэтому средства выражения вежливости на лексическом уровне необходимо рассматривать с опорой на синтаксис или на грамматику в целом [Хужамуродова, 2021].

Некоторые авторы не ограничиваются рассмотрением основных лексических средств выражения тональности и предлагают изучить другие лексические средства.

Так, Т. П. Желонкина рассматривает лексическое разнообразие средств выражения сомнения/*doubt* в современном английском языке. Для реализации эмотивного компонента сомнения используются такие лексические средства, как коннотация, синонимический ряд, метафора, идиома, устойчивое словосочетание [Желонкина, 2019].

О. И. Галицкова выделяет и описывает такое лексическое средство выражения эмоциональности в английском языке, как эмоциональный синоним, который несет в себе способность взаимозамещения, особую эмоционально-экспрессивную оценку. Автор также считает, что именно с помощью лексических средств наиболее непосредственно и разносторонне передаются эмоциональные оттенки в тексте [Галицкова, 2017].

В. Е. Глызина, Н. Е. Горская, А. В. Федорюк рассматривают средства выражения интенсивности для придания эффекта выразительности высказывания в современном английском языке. В данной

работе интенсивность рассматривается как одна из составляющих тональности, тесно связанная с оценочностью и экспрессивностью. К основным средствам выразительности авторы относят фразеологические интенсификаторы, которые одновременно проявляются на лексическом и синтаксическом уровнях, так как усиливают семантику оценочности и экспрессии только тех частей речи, с которыми тесно связаны синтаксически [Глызина и др., 2020].

В данных примерах показаны лексические средства выражения тональности. Примеры взяты из личной деловой интернет-переписки. Орфография и пунктуация авторов сохранены.

Please kindly check the Price List Report. There are total 43 sets Original Price List have been certified and picked up by DHL-2399853072.

Пожалуйста, ознакомьтесь с отчетом о прайс-листе. Всего 43 комплекта прайс-листа были сертифицированы и получены DHL-2399853072.

Слова *please, kindly (пожалуйста, будьте любезны)* выражают принцип вежливости, с помощью которого говорящий демонстрирует уважительное отношения к говорящему и реализуется положительная тональность всего высказывания.

*I confirmed with sales department that correct logotype of trade mark *** is under the letter B~ Moreover ***** sent to all logisticians the certificate concerning this trade mark ~All the Trade Mark are sample, ONLY FOR REFERENCE, please confirm in your side before send the email to me.*

*Я подтвердил в отделе продаж, что правильный логотип торговой марки *** находится под буквой В~ Кроме того, ***** разослал всем логистам сертификат на эту торговую марку ~Все торговые марки являются образцами, ТОЛЬКО ДЛЯ СПРАВКИ, пожалуйста, подтвердите со своей стороны, прежде чем отправлять мне письмо.*

Иногда авторы используют нейтральную лексику *confirmed (подтвердить), correct (скорректировать)* с лексикой, несущей эмоциональный оттенок *please confirm in your side before... (пожалуйста прошу подтвердить с вашей стороны прежде, чем...)* тем самым придавая деловой переписке эмоциональный компонент. Тональность в подобном варианте из нейтральной переходит в положительную.

*Dear *****, thank you for your prompt replay and support.*

*Уважаемый *****, спасибо за быстрый ответ и поддержку.*

В этом примере помимо эмоционально окрашенной лексики *thank (спасибо) support (поддержка)* автор использует еще и эмоциональный синоним *prompt (незамедлительный, услужливый)*, тем

самым усиливая эмоциональное воздействие высказывания и придавая ему положительную тональность.

*Please see my answer below. By the way, I have **some more questions**, please kindly send me excel file of this reconciliation report.*

Пожалуйста, посмотрите мой ответ ниже. Кстати, у меня есть еще несколько вопросов, пожалуйста, пришлите мне excel-файл этого отчета о сверке.

В приведенном примере использована группа лексем **some more questions (еще несколько вопросов)**, у которых словарь не фиксирует значение **doubt (сомнение)**. Но именно с таким значением они употреблены, что придает всему высказыванию некое сомнение и показывает, что вопрос еще не закрыт. Тональность всего высказывания определяется как отрицательная.

Обзор средств выражения тональности на лексическом уровне в трех языках демонстрирует их разнообразие и вариативность, помогает определить универсальные средства выражения тональности для всех трех языков и специальные средства, которые присущи только одной из этих языков. Так, к универсальным средствам относят эмоционально окрашенную лексику, оценочную лексику, синонимы, антонимы, фразеологизмы, неологизмы, заимствования, междометия, игру слов, стилистические приемы. К специальным: в английском языке — синонимический ряд, фразеологические интенсификаторы; в китайском языке — веньянизмы (элементы старого или классического китайского языка); в русском — перефразированные поговорки. Использование универсальных средств помогает реализовать эмоциональное многообразие авторского замысла, а применение специальных средств придает высказыванию еще и национальный колорит.

Литература

- Бойчук Е. И., Воронцова И. А., Шляхтина Е. В., Беляева О. В. Идиостиль и ритм текста: коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.
- Галицкова О. И. Лексические средства выражения эмоциональности в английском языке // Новая наука. 2017. Т. 2, № 3.
- Глызина В. Е., Горская Н. Е., Федорюк А. В. Языковые средства интенсивности в современном английском языке // Казанская наука. № 11, 2020.
- Думанская К. С. Лингвистические и культурные особенности печатной и наружной социальной рекламы в Китае // Вестник Новосибирского государственного университета. 2010. Т. 8, № 1.

- Желонкина Т. П.* Эксплицитные средства выражения сомнения в современном английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019, № 1 (817).
- Зубовский Е. Ю.* Языковые средства реализации тональности интернет-статей. Могилев, 2019.
- Мельникова Е. Н.* Средства выражения эмоционально-оценочных высказываний в немецкой диалогической речи. М: Молодой ученый. 2014, № 9 (68), с. 542–546. URL: <https://moluch.ru/archive/68/11716/> (дата обращения: 31.10.2020).
- Молчанова Е. С.* Лексические средства выражения эмоции восхищения в современном английском языке // Студенческая наука и XXI век. Йошкар-Ола. 2015, № 12.
- Острикова Г. Н., Волобуева Е. Н.* Лексические средства выражения эмоций при переводе с английского языка на русский художественного произведения «Дневник Бриджит Джонс» // Гуманитарные и социальные науки. 2019, № 2.
- Приходько В. К.* Выразительные средства языка: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2008.
- Сарина Г. В.* Публицистический стиль современного китайского языка: Характеристика и некоторые особенности // Научное пространство России: генезис и трансформация в условиях реализации целей устойчивого развития: сб. науч. статей, 17–18 апреля 2020, СПб., 2020.
- Тушикова С. Е.* Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Журналистика, 2014, № 3.
- Филатова Н. П.* Эмотивная тональность в английском тексте делового письма // Язык и мир изучаемого языка. 2015, № 6.
- Хужамуродова Ф. Р.* Politeness and lexical means of expressing it in English // Молодой ученый. 2021, № 23 (365).
- Ульянова К. А.* Официально-деловой стиль китайского языка: деловая переписка и внешнеторговая документация: дис. ... канд. филол. наук, М., 2019.
- Чжан Я. Ц.* Лексические средства передачи радости в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина и их китайские аналоги // Университетский научный журнал. СПбГУ, 2017.
- Чжан Ц., Лю Ч.* О некоторых особенностях перевода туристических текстов с китайского языка на русский // Научный диалог. 2018. Т. 9. С. 132–144.
- Ширинкина М. А.* Средства выражения тональности в деловом жанре предложения. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2017, № 8(74). Ч. 1. С. 167–172.
- Ян Ц.* Функционально-семантическое сопоставление оценки в русском и китайском языках // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2012.

ПРИЕМЫ ПЕРЕДАЧИ КОНТАМИНИРОВАННОЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А. Д. Коновалова

магистрант 1-го года обучения*, ЛГУ им. А. С. Пушкина

В статье рассматриваются приемы передачи контаминированной речи при переводе, дается характеристика контаминированной речи, а также проводится анализ различных переводов художественных произведений с контаминированной лексикой. На основе результатов анализа делаются общие выводы о приемах передачи контаминированной речи.

Ключевые слова: контаминированная речь, фонографическая стилизация, маркер акцента, иноязычные вкрапления, приемы передачи.

INTERPRETING OF CONTAMINATED SPEECH

A. D. Konovalova

The article deals with methods used during interpretation of contaminated speech, describes the nature of contaminated speech, as well as an analysis of different translations of cases of contaminated speech in written fiction and audiovisual work. The final conclusion is based on the results of analysis.

Keywords: contaminated speech, phonographic stylization, accent marker, foreign language insertions, translation methods.

В наиболее широком смысле контаминированная речь определяется как нарушение или искажение речи, а именно общепринятых грамматических, фонетических и лексических уровней литературной нормы языка [Рецкер, 1968, с. 92]. К контаминированной речи принято относить детскую речь, ломаную речь, речь с дефектами, вольности устной речи, т.е. все проявления ошибок в произношении и написании. Как отмечают С.И. Влахов и С.П. Флорин, контаминированная речь относится к индивидуальным отклонениям от литературной нормы языка, т.е. отклонениям, характерным индивидууму [Влахов, Флорин, 2006, с. 324]. Одним из самых ярких проявлений контаминированной речи, наиболее часто освещаемым в трудах отечественных и зарубежных лингвистов, является речь иностранца. Человек, владеющий не только родным языком, но и другими языками (билингв), неосознанно переносит явления родного языка на иностранный язык. Таким образом, речи билингва характерны некие индивидуальные изменения, как, например,

* Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. С.С. Шимберг, кафедра лингвистики и перевода, ЛГУ им. А. С. Пушкина.

фонетический акцент или использование иноязычных вкраплений. Это явление известно под названием «языковая интерференция», т. е. перенос явлений и норм одного языка на другой. Исходя из этого, можно считать, что контаминированная речь является прямым следствием языковой интерференции.

Контаминированная речь часто встречается в художественных текстах и, следовательно, становится объектом перевода из-за таких мировых тенденций, как инклюзивность и толерантность, а также всеобщей доступности информации, возникшей благодаря высоким темпам развития медиaprостранства. Однако следует отметить, что единой стратегии передачи контаминированной речи не существует. Передача контаминированной речи становилась объектом исследований таких отечественных лингвистов, как Я. И. Рецкер, В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер. Например, В. Н. Комиссаров отмечает, что при передаче контаминированной речи переводчику необходимо опираться на практический опыт, т. е. на уже существующие методы передачи контаминированной речи, закрепившиеся в культуре и социуме, в котором перевод будет актуальным. Культура и социум определяют не только метод передачи контаминированной речи, но и полноту ее передачи [Комиссаров, 1990, с. 219]. Также следует отметить, что на метод передачи и полноту передачи контаминированной речи влияет и область переводческой деятельности (например, аудиовизуальный перевод или письменный перевод художественного произведения), так как у каждого вида перевода есть свои требования и ограничения.

В художественном произведении введение контаминированной речи происходит для осуществления нескольких целей, среди которых: указание на национальную или социальную принадлежность персонажа, передача национального колорита всего произведения в целом, а также добавление комического эффекта. Чаще всего контаминированная речь выражается стереотипными представлениями о речи носителей другого языка, которые закрепились в обществе. Так, например, для немцев, говорящих на иностранном языке, будет характерна замена фонемы [s] на фонему [z], а для англичан — строгий порядок слов в предложении, присутствующий не во всех языках. Многие исследователи соглашались с тем, что зачастую контаминированная речь выражается с чрезмерной степенью гиперболизации, а сами проявления контаминированной речи должны быть хорошо узнаваемыми, т. е. стереотипными.

В письменной речи контаминированная речь чаще всего выражается фонографической стилизацией [Куликова, 2009, с. 65]. Фонографическая стилизация определяется как «использование

совокупности фонографических стилистических средств, представляющих собой намеренное искажение графической формы слов с целью художественного воплощения фонетических особенностей речи» [Куликова, 2010, с. 127]. Помимо фонографической стилизации также используется инверсия и намеренное использование неправильной формы глагола (например, использование аналитической формы глагола вместо синтетической и наоборот). Фонографическая стилизация используется и для передачи контаминированной речи с одного языка на другой. Однако во многих случаях можно заметить, что на свое усмотрение переводчик передает контаминированную речь неполно. В качестве примера можно привести перевод книги «Гарри Поттер и Кубок Огня», выполненный М. Литвиновой, А. Ляхом, М. Межуевым и Е. Саломатиной для издательства «Росмэн»:

Harry Potter and the Goblet of Fire (оригинал)	Гарри Поттер и Кубок Огня (перевод «Росмэн»)
“C'est impossible”, said Madame Maxime, whose enormous hand with its many superb opals was resting upon Fleur’s shoulder. “Ogwarts cannot ‘ave two champions. It is most injust”.	— Импоссибль. — Мадам Максим опустила опалами руку на плечо Флёр. — ‘Огва’гтс нельзя выставить двух чемпионов, это не есть сп’гаведливо.

В данном отрывке контаминированная речь передана достаточно полно. В оригинале мы видим использование иноязычного вкрапления «C’est impossible», которое переводится на русский язык как «это невозможно» или «не может быть». Однако при передаче данного иноязычного вкрапления на русский язык переводчик решил оставить его в сокращенном варианте, возможно, оправдывая это тем, что слово «impossible» достаточно хорошо известно русскоязычной аудитории, так как из французского оно было заимствовано в английский язык, который уже давно является обязательным предметом в школьной образовательной программе. Значение слова можно понять и по контексту. В оригинале контаминированная речь также выражается в фонографической стилизации, передающей фонетический акцент, например, «Ogwarts» и «’ave», так как, согласно фонетическим правилам французского языка, буква *h* в начале слова не читается. В переводе мы видим сохранение этого явления — «Ogwarts», а также перенос маркера акцента на слово «сп’гаведливо», где мы наблюдаем фонографическое изображение картавости, стереотипной для французов, говорящих на русском языке.

В дополнение к вышеуказанному примеру приведем другой пример, в котором отразится то, что переводчик не во всех случаях передает контаминированную речь полно. В следующей оригинальной реплике мы видим несколько примеров фонографической стилизации, передающих фонетический акцент, однако в переводе присутствует только один маркер акцента:

Harry Potter and the Goblet of Fire (оригинал)	Гарри Поттер и Кубок Огня (перевод «Росмэн»)
“But evidently zair ‘as been a mistake,” she said contemptuously to Bagman. “E cannot compete. ‘E is too young”.	— Это ошибка. — В голосе ее звучало презрение. — Он не может соревноваться. Он ошчень маленький.

Эти примеры доказывают, что полнота передачи контаминированной речи определяется переводчиком, которому необходимо принять во внимание как лингвистические аспекты, например возможность добавления маркера акцента в данной отрывке речи, так и экстралингвистические аспекты, такие как фоновые знания аудитории, на которую направлено произведение, возраст аудитории и т. д. На примере перевода «Гарри Поттера» можно сделать вывод, что переводчик намерено передавал контаминированную речь неполно, так как данная серия книг является подростковым фэнтези, а насыщенность текста фонографической стилизацией значительно усложняет восприятие текста.

Передача контаминированной речи в аудиовизуальном переводе в свою очередь представляет собой большую проблему. Аудиовизуальный перевод является переводом материалов со звуковой и зрительной составляющей [Лутков, 2016, с. 163]. Каждый вид аудиовизуального перевода имеет собственные правила и ограничения, что зачастую значительно усложняет работу переводчика.

К аудиовизуальному переводу принято относить три основных вида перевода: перевод для дубляжа, перевод для закадрового озвучания и перевод субтитрами. При переводе для дубляжа необходимо соблюдать определенную длину звуковой дорожки, так как она должна совпадать с оригинальной. Поэтому переводчику порой приходится изменять или опускать полностью содержание речи, при этом не допуская искажения сюжета. При переводе для закадрового озвучания возникает та же проблема, что и при переводе для дубляжа: переводчик ограничивается длиной звуковой дорожки. Перевод для субтитров усложняется правилами субтитрирования

для разных групп населения, связанных с возможностями мозга человека воспринимать письменную речь одновременно с визуальной составляющей.

На полноту и метод передачи контаминированной речи также влияет техническая сторона процесса перевода аудиовизуального произведения, работа актеров дубляжа и др.

Рассмотрим несколько примеров на материале художественного фильма «Jojo rabbit» (реж. Тайка Вайтити, 2019 г.) и его переводов, выполненных студиями дубляжа *Good People* и *McElroy*, а также студией субтитрирования *Meninsub*. При анализе данного художественного фильма следует учитывать, что действие фильма происходит в Германии 1940-х годов, поэтому речь персонажей, говорящих на английском языке, насыщена различными проявлениями контаминированной речи. Это используется для придания произведению национального колорита, а также юмористической окраски. Контаминированную речь в данном фильме можно разделить на три категории:

1. Контаминированная речь, переданная лексическими отклонениями от литературной нормы языка.
2. Контаминированная речь, переданная фонетическими отклонениями от литературной нормы языка.
3. Контаминированная речь, переданная грамматическими отклонениями от литературной нормы языка.
4. К отклонениям первой группы относятся иноязычные вкрапления. Рассмотрим несколько примеров:

Оригинал	Студия дубляжа <i>Good People</i>	Студия дубляжа <i>McElroy</i>	Студия <i>Meninsub</i> (субтитры)
I am willing and ready to give up my life for him, so help me <i>Gott</i> .	Я готов, не раздумывая, отдать за него всю свою жизнь, да поможет мне Бог.	Я жажду и готов отдать за него свою жизнь, и да поможет мне Бог.	Я хочу и готов отдать за него свою жизнь, да поможет мне Бог.

В данном примере мы наблюдаем иноязычное вкрапление «*Gott*», которое имеет полный эквивалент в русском языке «Бог». Однако, используя платформы *Google Ngram Viewer* и Национальный корпус русского языка, мы убеждаемся, что слово «*Gott*» имеет достаточно широкое распространение в русском языке, и, следовательно, хорошо знакомо русскоязычной аудитории. В этом случае сохранение иноязычного вкрапления было бы вполне оправданно, однако пере-

водчиками трех студий было принято решение перевести его с использованием полного эквивалента:

Оригинал	Студия дубляжа Good People	Студия дубляжа McElroy	Студия Meninsub (субтитры)
<i>Oh mein Gott, he looks like a Picasso painting.</i>	Боже мой, он как картина Пикассо.	<i>O, майн Готт</i> , похоже на картину Пикассо.	<i>O, майн Готт</i> , он похож на картину Пикассо.

В данном примере мы снова видим иноязычное вкрапление «Gott», которое входит в фразу «Oh mein Gott», имеющую полный эквивалент в русском языке. Эта фраза, как и в прошлом примере, тоже является широко известной для русской аудитории, поэтому сохранение иноязычного вкрапления обоснованно. Данное иноязычное вкрапление сохраняется в переводах, выполненных студиями *McElroy* и *Meninsub*, однако студия *Good People* передает его полным эквивалентом.

Эти примеры в очередной раз доказывают, что при передаче контаминированной речи не существует строгих правил и что для каждого индивидуального случая переводчик выбирает собственное решение, исходя из многих факторов, как лингвистических, так и экстралингвистических.

К отклонениям второй группы относятся фонетические нарушения литературной нормы языка, т. е. использование маркеров акцента. Рассмотрим несколько примеров.

Оригинал	Студия дубляжа Good People	Студия дубляжа McElroy	Студия Meninsub (субтитры)
<i>Yeah man, you're ready.</i>	Да, пацан, ты готов.	Да, <i>парень</i> , ты готов.	Да, ты готов.

В данном примере мы наблюдаем маркер акцента, выраженный гроссированным [r] в оригинальной реплике, используемый вместо ротического [r], характерного для английского языка. Гроссированный [r] является вполне распространенным проявлением акцента немцев, говорящих на иностранном языке, следовательно, сохранение данного маркера акцента в русском дубляже было бы обоснованным. В переводе, выполненном студией *McElroy*, данный маркер акцента сохраняется, но в переводах других студий он опускается. В переводе студии *Good People* мы не наблюдаем звука [r], который можно было бы сделать гроссированным, как и других звукосочета-

ний, на которые можно было бы перенести маркер акцента. В переводе студии субтитрирования *Meninsub* контаминированная речь полностью опущена.

Оригинал	Студия дубляжа Good People	Студия дубляжа McElroy	Студия Meninsub (субтитры)
<i>Kill</i> [kɪlʰ] it!	Убей ero!	Убей ero!	Убей ero!

В данном примере контаминированная речь выражена мягким вариантом фонемы [l], характерным для немецкоговорящих. Во всех трех вариантах перевода контаминированная речь опущена, так как нет ни звука [l], ни других звукосочетаний, на которые можно было бы перенести маркер акцента.

К отклонениям третьей группы относится контаминированная речь, выраженная грамматическими нарушениями литературной нормы языка, т.е. морфологическими отклонениями. Рассмотрим пример.

Оригинал	Студия дубляжа Good People	Студия дубляжа McElroy	Студия Meninsub (субтитры)
What will you do sweet Hitlerchen?	И что ты сделаешь, гитлерушечка моя?	И что же ты сделаешь, маленький гитлерюгендчик?	Что ты будешь делать, милый Гитлерёнок?

В данном примере контаминированная речь выражена единицей «Hitlerchen», к английской основе «Hitler» добавлен немецкий суффикс «-chen», обладающий уменьшительно-ласкательным значением. Для русскоязычной аудитории подобные тонкости немецкого словообразования малоизвестны, поэтому в двух вариантах перевода он передается с помощью суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением, существующих в русском языке. Однако в переводе студии *McElroy* мы наблюдаем единицу «гитлерюгендчик», где произошла трансформация. Гитлерюгенд — молодежная организация Национал-социалистической немецкой рабочей партии, возникшей в нацистской Германии. В данном случае использование подобной единицы более чем оправданно, так как исходя из широкого контекста, мы можем узнать, что главный герой художественного фильма входил в ряды данной молодежной организации.

Подведем итоги. Контаминированная речь по своей сути является любым отхождением от литературной нормы языка. В контексте

данной же статьи контаминированная речь рассматривается нами преимущественно как ломаная речь иностранца. При передаче контаминированной речи следует учитывать то, что в современной переводческой теории отсутствует общепризнанная стратегия передачи данного явления. В письменной речи контаминированная речь чаще всего передается с использованием фонографической стилизации и инверсии, которые основываются на стереотипных представлениях о речи иностранцев, говорящих на том или ином языке. В аудиовизуальном переводе контаминированная речь чаще всего передается с использованием маркеров акцента, основанных на наиболее стереотипных представлениях о речи иностранцев, а также с использованием иноязычных вкраплений. При этом переводчику необходимо учитывать как лингвистические факторы, так и экстралингвистические, например возраст аудитории, ее фоновые знания и пр. При передаче контаминированной речи переводчик самостоятельно выбирает полноту ее передачи, однако стоит помнить, что контаминированная речь вводится в художественное произведение с определенной целью — придание национального колорита или юмористической окраски повествования, следовательно, полное опущение контаминированной речи будет являться ошибкой.

Литература

- Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2006.
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник. М.: Высшая школа, 1990.
- Куликова М. Н.* О соотношении понятий «Графические стилистические средства», «Фонографические средства» и «Фонографическая стилизация» // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2010. № 2. С. 125–128.
- Куликова М. Н.* Фонографические средства изображения контаминированной речи немцев в аспекте перевода // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2009. № 4. С. 94–96.
- Лутков Е. А.* Мультиформатность аудиовизуального перевода // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2016. № 14. С. 163–166.
- Рецкер Я. И.* Передача контаминированной речи в переводе и роль традиции // Тетради переводчика; под ред. проф. Л. С. Бархударова. № 5. М.: Международные отношения, 1968. С. 92–103.

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА КОНСТРУКЦИИ «НИ X, НИ Y» В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

А. О. Алешкина,
студентка IV курса*, СПбГУ

Цель исследования — определить особенности функционирования двойного отрицания типа *ни ... ни, né ... né* в русском и итальянском языках и перевода данной конструкции с одного языка на другой. Для того, чтобы лучше понять роль подобных высказываний, следует также уточнить семантику двойного отрицания как такового и тавтологий как таковых — то есть тех двух составляющих, которые и делают *ни ... ни* особенной для языка конструкцией. Научная новизна работы заключается в междисциплинарном рассмотрении вопроса с позиции синтаксиса и семантики. В результате исследования было выявлено несколько зависимостей, которыми руководствуются переводчики при передаче *ни ... ни*.

Ключевые слова: двойное отрицание, импликатуры, отрицательное согласование.

TRANSLATION STRATEGIES OF CONSTRUCTION “НИ X, НИ Y” IN RUSSIAN AND ITALIAN

A. O. Aleshkina

The purpose of the study is to determine the features of double negation in Russian and Italian (*ни ... ни, né ... né* respectively) and its translation. It is well-established that its semantics and the semantics of tautological constructions as they are may help to understand its nature. It is crucial to focus on them as these are two main points that make *ни ... ни, né ... né* a unique construction. This paper considers the issue basing on different points of view and pays extra attention to the syntactical and pragmatical issues that would arise during the research. As a result of the study, several dependencies were identified that may help the translators of the texts including *ни ... ни, né ... né*.

Keywords: double negation, implication, negative concord.

Одной из проблем переводоведения на сегодняшний день являются стратегии перевода конструкции *ни X, ни Y* в паре русский-итальянский язык на материале параллельного корпуса НКРЯ и web-корпусов на платформе *SketchEngine*. Например, в (0) для перевода конструкции *ни X, ни Y* в русском языке используется стандартная для итальянского языка конструкция *né ... né*. Жирным шрифтом выделены отрицательные частицы.

0. Нет у меня **ни машины, **ни** коня, **ни** жены, **ни** дома.**

Non ho una macchina, né un cavallo, né una moglie, né una casa.

* Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. Е. Л. Вилинбахова.

В рассматриваемом примере используется двойное отрицание, что является частным случаем отрицательного согласования (*англ.* Negative Concord). Для примера 0, как для самого базового, нами была выбрана наиболее простая стратегия перевода — то есть такая стратегия, при которой максимум синтаксиса оригинала остаётся неизменным и переходит в перевод с минимальными изменениями (а те чаще всего касаются лексики). При сопоставлении русского и итальянского текста заметно, что единственное различие здесь — отсутствие итальянского аналога *ни* для существительного *машина*. В целом синтаксис русского оригинала и итальянского перевода практически идентичен.

Таким образом, можно сформулировать определение отрицательного согласования. Это явление, при котором несколько формальных отрицательных единиц выражают одно сематическое отрицание. Отрицательное согласование может наблюдаться между маркером отрицания и отрицательным местоимением (например, *Георгий **ничего не** сказал*) или между несколькими отрицательными местоимениями (***никто ничего не** сказал*).

Для начала рассмотрим высказывания:

1. *Ему нельзя ни читать, ни писать.*
2. *Ему нельзя читать и писать.*

У этих высказываний одинаковая пропозиция [*он, нельзя, читать, писать*] (которую также можно развернуть как *нельзя, чтобы он читал и писал*), но в первом случае использована конструкция с *ни*, в то время как во втором она свернута до отрицания конъюнкции. Здесь мы имеем дело с подвидом тавтологической конструкции.

В настоящее время изучение конструкций с двойным отрицанием в языке, их интерпретации и функционирования в речи вызывает значительный интерес у исследователей, работающих в области семантики и прагматики [Волошина, Гурьева 2016; Гао Юэ, Николаева, 2020; Евсина 2015]. Тем не менее недостаточно изученным остается вопрос стратегий перевода данных конструкций как в устной, так и в письменной речи. Кроме того, авторы, рассматривающие данный вопрос, чаще обращаются к материалу германских языков (английского, немецкого, нидерландского) [Волошина, Гурьева, 2016; Сиреканян, 2015]; среди романских лучше всего в этом отношении представлен испанский [Рожнова, 2009]. Таким образом, цель настоящего исследования — описать стратегии перевода с русского языка на итальянский и с итальянского на русский. Это, с одной стороны, внесет вклад в общий анализ переводов данной конструкции, а, с другой — позволит использовать данные для итальянского языка для изучения двойного отрицания.

Для того чтобы понять, существует ли разница в семантике у парклауз, подобных представленной выше паре, следует ответить на вопрос: зачем используется двойное отрицание. Здесь стоит сделать шаг назад и сформулировать, как функционируют тавтологии в самом широком понимании.

Основная проблема, возникающая при изучении конструкций с тавтологиями, состоит в их соотношении с максимой количества Грайса. Иными словами, перед нами встает вопрос о том, не избыточно ли высказывание относительно того, что хочет передать говорящий. Роль тавтологий в предложении хорошо описана на примере конструкций NP = NP (где NP обозначает именную группу, а знак равенства — глагол — копулу; ср. *война есть война, нет значит нет*). Как утверждает [Escandell-Vidal, 2020], подобные конструкции требуют от участников ситуации так называемого разделенного знания — такого знания, которым располагают и говорящий, и слушающий, и к которому они могут обращаться для того, чтобы коммуникация прошла успешно (*compartido*. Перевод мой. — А. А.). Можно сказать, что для полноценного понимания высказывания участникам необходимо находиться в общем контексте.

На примере конструкций NP = NP можно видеть, что тавтологии, несмотря на кажущуюся избыточность, на самом деле следуют коммуникативному кодексу. Именно благодаря концепции разделенного знания раскрывается потенциал высказывания; при этом говорящему не требуется давать объемные определения, поскольку слушающий декодирует их самостоятельно. Подобная синтаксическая структура сигнализирует слушающему о том, что в ней заложена импликатура. Существование разделенного знания, однако, не является ни необходимым, ни достаточным условием. Оно не необходимо, поскольку свойство именной группы, на которое идет отсылка, может быть восстановлено в контексте, и не достаточно, поскольку сама структура тавтологии допускает иные трактовки, если разделенного знания нет.

Конструкция NP = NP дает представление о функционировании тавтологий в речи, однако вопрос отрицания остался не затронут. Перед тем как перейти непосредственно к анализу, рассмотрим подробнее явление двойного отрицания. Как отмечают [Волошина, Гурьева, 2016, с. 170–174], отрицание как общеязыковая категория носит многоаспектный характер и может быть определено с разных сторон: как логическое, грамматическое, лексическое понятие. Двойным отрицанием в современной лингвистике называют два различных по своей природе языковых явления:

- Наличие в составе предложения отрицательной частицы или отрицательного суффикса (морфемы) и средства усиления их в виде отрицательных местоимений и наречий.

- Наличие двух отрицаний при одном и том же члене предложения.

Ср. примеры для первого и второго случая соответственно:

- You have **no** reason **not** to trust me.
- I just couldn't do **nothing**.

В первом случае комбинируется отрицание и его усиление в отрицательной форме, во втором — отрицание отрицания. Несмотря на то, что логическая аксиома — $A > A$ предполагает, что двойное отрицание, произведенное над элементом, есть этот элемент, в случае примера *I just couldn't do nothing* перед нами не снятие отрицания, а его усиление. Английский — монологативный язык, т. е. в *норме* двойное отрицание не допускается. Несмотря на это правило, оно может (и будет, на контрасте с нормой) появляться в маркированных высказываниях — например, чтобы передать эмоциональную речь или речь далекого от речевой нормы человека (необразованного или говорящего на диалекте).

Двойное отрицание привносит дополнительный смысл в высказывание, при этом говорящий затрачивает минимум усилий, чтобы его выразить, а слушающий — минимум усилий, чтобы его декодировать. Наше исследование базируется на материале двух языков — русского и итальянского. Оба языка допускают конструкции с двойным отрицанием, однако полные аналоги при переводе с одного языка на другой не всегда возможны. В частности, это связано с ограниченным использованием двойного отрицания в итальянском. Например, русское *мы больше никогда не будем прежними* будет переводиться близким к оригиналу *né tu né io saremo più gli stessi* (см. глоссирование ниже). Перевод отличается от оригинала отсутствием эквивалента *не*. Очевидно, что в обоих языках отрицательные частицы могут употребляться в сочетании с группами одного уровня; при этом объем этих групп регулируется исключительно решением говорящего (см. ниже).

Помимо лексического выбора переводчика (*одинаковый* и *прежний*) и грамматического согласования, обусловленного правилами языка (именительный падеж и творительный падеж в *одинаковые* и *прежними* соответственно), итальянский перевод отличается от русского оригинала отсутствием эквивалента *не*. В то же время конструкцию *né ... né* можно считать самым нейтральным переводом *ни ... ни*, поскольку она максимально сохраняет синтаксис оригинала:

<i>Né</i>	<i>tu</i>	<i>né</i>	<i>io</i>	<i>sar-e-mo</i>	<i>più</i>	<i>gli</i>	<i>stes-si</i>
ни	2SG	ни	1SG	быть-FUT-1PL	больше	DEF-M-PL	одинаковый-M-PL
Ни	ты	ни	я	будем	больше		одинаковые

Мы больше никогда не будем прежними

Как упоминает [Пешковский, 1956, с. 389], «главная особенность русских отрицательных предложений *по сравнению, в частности, с романскими языками* (Курсив мой. — А. А.) состоит в том, что в русских предложениях часто сосуществует несколько отрицательных частиц». В других языках, по Пешковскому, повторение отрицания если и бывает, то чаще всего создает положительный смысл так же, как и в русском языке в тех случаях, где повторяется частица *не*: *не могу не сознаться* = *должен сознаться, не может не попасть* = *попадёт* и т. д. Эта цитата требует пояснения.

Обращение к высказыванию *I just couldn't do nothing* опровергает данное утверждение. Эта конструкция довольно похожа на выбранную Пешковским *не могу не сознаться* (отрицание модального глагола + второе отрицание), однако ее трактовка отличается от трактовки, предлагаемой Пешковским. Как было упомянуто в пояснении к английскому примеру, перед нами не снятие отрицания, а его усиление (не входящее в норму английского языка, но тем не менее функционирующее именно как усиление).

Как уже сказано выше, использование двойного отрицания в итальянском ограничено. В работе [Рожнова, 2009] отмечено, что итальянский относится к языкам, допускающим так называемую *пре-* и *поствербальную* асимметрию. В таких языках встречаются местоимения, которые требуют либо запрещают глагольное отрицание в зависимости от своей позиции по отношению к глаголу. Отрицательные местоимения этих языков, находясь в превербальной позиции, могут (а в итальянском должны) употребляться без второго отрицания. В случае, когда отрицательное местоимение стоит после глагола, требуется обязательное присутствие отрицательного маркера. Ср. на примере словосочетания *nessun dubbio*, где *nessun* — форма неопределенного местоимения и прилагательного *nessuno*, «никакой» или «никто» (https://www.treccani.it/enciclopedia/nessuno-o-alcuno_%28La-grammatica-italiana%29/):

1. **Nessun dubbio** lo ha mai sfiorato.
У него не возникло никаких сомнений.
2. **Non ho nessun dubbio.**
У меня нет никаких сомнений.

Любопытно, что и у самих носителей языка периодически возникают сомнения, можно ли использовать двойное отрицание. Например, публикация от 18.09.2017 для ответа на этот вопрос приводит список отрицательных частиц и упоминает также важность позиции отрицания относительно глагола — то есть все то, что было упомянуто в этом абзаце (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_1314.html).

Как уже и было сказано, только порядок слов относительно глагола (*ha sfiorato*, *ho* в этих примерах соответственно) диктует, употреблять ли второе отрицание или нет. При этом высказывания типа *у него возникли никакие сомнения* в русском языке, очевидно, будут аграмматичны. Здесь мы отчасти подходим к вопросу о функционировании в предложении отрицательно поляризованных единиц (также известных как *negative polarity terms*, *NPI*) и вопросу имплицитированного отрицания, но нам кажется не вполне разумным останавливаться на них в этой статье; эти явления требуют отдельного изучения и заслуживают большего, чем краткого обзора между делом.

Подводя итог, можно сказать, что в поствербальной асимметрии заключается одна из проблем перевода конструкций подобного рода с одного языка на другой.

Выше мы рассмотрели роль двойного отрицания и установили, что данный случай не нарушает коммуникативные принципы кодекса благодаря имплицатурам, а также дали краткую характеристику конструкциям *ни ... ни и né ... né*. На данный момент наша задача заключается в том, чтобы предсказать трудности, которые могут возникнуть при их переводе, и попробовать сформулировать алгоритм, который может помочь в процессе их передачи с одного языка на другой.

Существуют разные стратегии перевода отрицательного согласования, и мы предполагаем, что выбор переводчика можно с некоторой точностью предсказать, основываясь на факторах. Нами сформулировано несколько тенденций соответствия конструкций в двух языках:

1. При наличии устойчивой формулы с двойным отрицанием на языке оригинала перевод будет осуществляться с помощью лексических средств. Иными словами, перевод сочетаний типа *ни рыба ни мясо* при отсутствии эквивалентного выражения не будет переводиться дословно. Это логично, поскольку здесь переводчик имеет дело с высказыванием, актуальным только для одного языка. Нами выделено три подтипа этой стратегии.

Первая — лексическая, например, *senza* — «без». Такое решение принималось переводчиками чаще всего. Ср.: перевод *senza anima e senza cervello* и оригинал *нет ни души, ни ума*.

Вторая — грамматическая, т. е. редупликация глагола в отрицательной форме. Ср.: оригинал *non hanno cavalieri, non hanno servitori* и перевод *с вами нет ни кавалеров, ни слуг*.

Третья — логическая, т. е. вынесение отрицания «за скобки» конъюнкции. Ср.: оригинал *ему не стало ни больно, ни совестно* и перевод *non già che si vergognasse o che gli rimordesse la coscienza*.

2. Синтаксис оригинального предложения — т. е. позиция, которую двойное отрицание занимает в клаузе — будет влиять на выбор стратегии перевода (в частности, на решение переводчика, использовать ли в тексте структуру, подобной структуре на языке оригинала). Иными словами, примеры типа *ни доллар, ни евро не упали* и *ни доллар не поднялся, ни евро не упал* будут требовать разные решения, поскольку иерархия отрицаний *ни* и *не* в этих примерах неодинакова.

3. Переводы устных и письменных текстов будут отличаться в стратегиях. С одной стороны, очевидно, что у синхронного переводчика (т. е. переводчика, имеющего дело с очень специфическим устным текстом, при этом находящегося в специфических условиях) меньше времени на то, чтобы выбрать вариант передачи текста, нежели у переводчика письменных текстов или устных текстов в записи. С другой стороны, здесь важную роль также играет и материал исследования, с которым мы имеем дело.

Как было указано выше, в качестве источников используется русско-итальянский параллельный корпус НКРЯ и корпуса на платформе *SketchEngine*. Такой выбор позволяет охватить и письменные тексты (как в случае с НКРЯ, где собраны переводы русской и итальянской классики), и устные (как в случае с *SketchEngine*, которая предоставляет доступ к мультимедийным данным). Поскольку в корпусе НКРЯ представлен довольно специфический пласт текстов (специфических, как минимум, в вопросе их публикации: самые современные относятся к девяностым годам двадцатого века), было решено расширить круг поиска, включив и мультимедийные данные в том числе.

Материал исследования может быть использован как в теоретических целях, так и в практических: он дополняет уже известные результаты исследований в этой области и может быть применен для улучшения и уточнения техник перевода, в том числе и машинного. Кроме того, синтез уже известных данных в области отрицательного согласования, в частности для языков с пре- и поствербальной асимметрией, с выделенными в процессе исследования зависимостями могут дать почву для исследований в области прагматики: например, нами в меньшей степени затронута проблема появления новых импликатур вследствие адаптации текста в переводе. Этот вопрос

актуален именно для русско-итальянского и итальянско-русского машинного перевода, поскольку на данный момент его качество оставляет желать лучшего. Как в случае с отрицательным согласованием *per se*, удовлетворительное объяснение действия и интерпретации рассматриваемых конструкций сможет дать только такой анализ, который учитывает одновременно все факторы — синтаксические, семантические, прагматические.

Литература

- Волошина Т.Г., Гурьева И.А. Единицы выражения отрицания в английском языке // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-2. С. 170–174
- Гао Юэ, Николаева Н.В. «Двойное отрицание» в русском языке: лингводидактический и лингвокультурологический аспекты // Наука и школа. 2020. № 4. С. 137–142
- Евсина М.В. Структуры с двойным отрицанием, реализующие имплицативные высказывания каузальной семантики // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 121–126.
- Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Государственное учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1956. С. 389.
- Рожнова М.А. Синтаксические свойства отрицательных местоимений в испанском и русском языках: выпускная квалификационная работа. М.: РГГУ, 2009.
- Сиреканян В.В. Особенности функционирования категории отрицания в современном немецком, английском, русском, армянском и других языках // Язык и культура. 2015. № 20. С. 61–66.
- Escandell-Vidal V. Tautologías nominales y conocimiento compartido // El conocimiento compartido: Entre la pragmática y la gramática. Berlin, Boston: De Gruyter, 2020, pp. 63–82.
- Nell'italiano scritto è possibile inserire in una frase una doppia negazione? URL: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_1314.html (дата обращения: 08. 02. 2022).
- Nessuno o alcuno? URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/nessuno-o-alcuno_%28La-grammatica-italiana%29/ (дата обращения: 08. 02. 2022).

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Д. В. Минаева,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

С. Ю. Рубцова
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Статья посвящена проблемам машинного перевода. Раскрыты актуальные проблемы постредактирования машинного перевода, рассмотрены виды постредактирования машинного перевода. Приводятся основные стратегии постредактирования машинного перевода по ISO 18587:2017 и руководству TAUS.

Ключевые слова: машинный перевод (МП), постредактирование МП, легкое постредактирование, полное постредактирование, стратегии постредактирования.

CURRENT PROBLEMS OF THE POST-EDITING OF MACHINE TRANSLATION

D. V. Minaeva, S. Y. Rubtsova

The article examines the current problems of the post-editing of machine translation. The types of machine translation post-editing are in the core of attention. The key strategies for machine translation post-editing according to ISO 18587:2017 and TAUS guidelines are given.

Keywords: machine translation (MT), post-editing of MT, light editing of MT, full editing of MT.

На данный момент под *машинным переводом* понимают «процесс связанного перевода текстов с одного естественного языка на другой с помощью системы машинного перевода (СМП)» [Андреева, 2013, с. 64]. Благодаря таким преимуществам, как сокращенные сроки выполнения и низкая себестоимость перевода, конфиденциальность и универсальность, машинный перевод (МП) стал новой реальностью в переводческой отрасли по всему миру [Борисова, 2014, с. 54]. Однако серьезным ограничением в использовании МП является необходимость в постредактировании переводного материала. Актуально постредактирование МП еще и потому, что даже самые современные СМП не способны выполнить высококачественный перевод текста любой сложности и тематики, который бы не нуждался в последующем редактировании [Худяков, 2019, с. 233].

Все ошибки, встречающиеся в тексте МП, можно разделить на две основные группы: *смысловые* и *языковые* (лексические, грамматические, синтаксические, орфографические) ошибки.

Классификация *основных ошибок машинного перевода* [Гончаров, 2019, с. 95]:

1. Лексические ошибки

- **Семантические ошибки** — это ошибки, связанные с *неправильным выбором значения многозначной лексической единицы*, например, ввиду лексической полисемии [Шереметьева, 2012, с. 7]. Ввиду лексической многозначности СМП приходится выбирать между различными значениями одного слова, что может привести к выбору неверного для данного контекста значения единицы (табл. 1).

Таблица 1. Примеры семантических ошибок [Ситдикова, 2019, с. 326]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
The front of right calf, multiple skin abrasions.	Передняя часть правого <i>теленка</i> , множественные царапины на коже (PROMT).	Передняя часть правой <i>голени</i> , множественные царапины на коже.
The fridge and cabinets are bare.	Холодильник и шкафы <i>оголены</i> (PROMT).	Холодильники и шкафы <i>пусты</i> .

- **Буквальный перевод.**

При *буквальном* (дословном) *переводе* текст переводится пословно, а каждое слово переводится без учета его лингвистического контекста (табл. 2).

Таблица 2. Примеры буквального перевода

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
You are to take this position after me.	Ты должен занять эту <i>позицию</i> после меня (Google Translate).	Ты должен занять эту <i>должность</i> после меня [Ситдикова, 2019, с. 326].
From one year to the next its audience is growing in Russia too.	С <i>одного года до следующего</i> его аудитория растет и в России (PROMT).	Из <i>года в год</i> растет ее аудитория и в России [Крашенинникова, 2011, с. 192].
They know nothing about the impact the repressions have on their relatives' fate.	Они ничего не знают о влиянии репрессии <i>сказываются на судьбе их родственников</i> (Google.Translate)	Они ничего не знают о том, <i>как репрессии повлияли на судьбу их родственников</i> [Крашенинникова, 2011, с. 192].
	Они ничего не знают о влиянии репрессии <i>имеют на их родственников судьбу</i> (PROMT).	

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
Silicon Valley <i>may not hold onto its global superiority for much longer.</i>	Силиконовая долина может не держаться на ее глобальное превосходство для намного дольше.	Силиконовая долина, возможно, не сможет долго удерживать свое мировое превосходство [Панасенков, 2019, с. 57].

• **Ошибка при переводе устойчивых словосочетаний.**

Проблема перевода идиом заключается в том, что их значение не может быть выведено из значений его составляющих. В некоторых случаях СМП не обрабатывает устойчивое словосочетание как единство, а членит его на составные элементы, т. е. переводит его по частям [Дубровина, 2014, с. 239] (табл. 3).

Таблица 3. Примеры неправильного перевода устойчивых сочетаний [Ситдикова, 2019, с. 326]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
The murderer <i>has gone out of the grid for 30 years.</i>	Убийца ушел с сетки в течение 30 лет (Google Translate). Убийца исчез из сети уже 30 лет (PROMT).	Убийца затаился на 30 лет.
If this becomes one more <i>cold case</i> , we'll all have to retire.	Если это станет еще одним <i>холодным случаем</i> , мы все должны уйти в отставку (PROMT).	Если это станет еще одним <i>нераскрытым делом</i> , нам всем придется уйти в отставку.
You are normally this straightforward, once you <i>have set your mind on something</i> .	Ты обычно такой прямолинейный, после того, как <i>вы установили свой ум на что-то</i> (Google Translate).	Вы обычно <i>идете напролом</i> , если что-то задумали.

• **Ошибка при переводе имен собственных.**

Практически все имена собственные либо остаются в тексте *неизменными* (т. е. не переводятся), либо *транслитерируются*. Трудности при переводе имен собственных связаны с возможным наличием в языке их нарицательных «двойников» [Ситдикова, 2019, с. 326]. В данном случае СМП с большей вероятностью переведет имя собственное как нарицательное (табл.4).

Таблица 4. Примеры ошибок при переводе имен собственных
[Ситдикова, 2019, с. 326]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
I owe Sang An so much.	Я должна <i>спеть</i> так много (Google.Translate).	Я так многим обязан Сан Ан.

• **Ошибка при передаче контекстуального значения.**

Ввиду того, что контекстуальное значение лексической единицы не фиксируется в словарях, СМП присваивает слову значение, зафиксированное в словарях [Жаворонкова, 2013, с. 3] (табл.5).

Таблица 5. Примеры ошибок при контекстуальном переводе
[Жаворонкова, 2013, с. 4]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
Mr. Ban gave a <i>dark appraisal</i> of the conflict...	Г-н Бан дал <i>мрачную</i> оценку конфликту... (Яндекс.Переводчик)	Г-н Бэн дал <i>негативную</i> оценку данному конфликту...
	Г-н Бан <i>мрачно</i> оценил конфликт... (Google.Translate).	
Those who criticize bureaucracy make the mistake of directing their attacks against a <i>symptom</i> only and not against <i>the seat of the evil</i> .	Те, кто критикует бюрократию, совершают ошибку, направляя свои нападки только на <i>симптом</i> , а не на <i>место зла</i> (PROMT).	Те, кто критикует бюрократию, допускают значительный промах, направляя свою критику исключительно в адрес ее <i>проявлений</i> , а не в адрес ее <i>причин</i> .

2. Грамматические ошибки

Грамматические ошибки — это ошибки, связанные с морфологией слов и синтаксическими структурами словосочетаний и предложений. К грамматическим ошибкам относятся такие ошибки, как *употребление неверной видовременной формы глагола* и *неверное склонение именных частей речи* (т.е. отсутствие согласования в лице, числе, роде и падеже) [Семенов, 2008, с. 72] (табл. 6).

Таблица 6. Примеры морфологических ошибок

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
The de-Stalinization plan will alter <i>historical consciousness</i> .	План десталинизации изменит <i>историческую сознание</i> (Google.Translate).	План десталинизации изменит <i>историческое сознание</i> [Крашенинникова, 2011, с. 192].

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
Are you kidding me?	Вы меня издеваетесь? (Google.Translate)	Вы <i>надо мной</i> издеваетесь? [Ситдикова, 2019, с. 326].
<i>Didn't Dad go to hospital regularly?</i>	Разве папа <i>не пошел</i> в больницу регулярно?	Разве папа <i>не ходил</i> в больницу регулярно? [Ситдикова, 2019, с. 326].

- **Синтаксические ошибки.**

К синтаксическим ошибкам относятся такие ошибки как *неверный порядок слов* в выходном тексте [Семенов, 2008, с. 72], *пропуск* или *неверное употребление предлогов* [Гончаров, 2019, с. 95] (табл.7).

Таблица 7. Пример синтаксических ошибок
[Ситдикова, 2019, с. 326]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
Thanks to your care-taking, I think <i>I healed</i> quickly.	Благодаря вашей заботе я быстро <i>зажила</i> .	Благодаря вашей заботе <i>у меня</i> всё быстро <i>зажило</i> .

3. Орфографические и пунктуационные ошибки

К орфографическим ошибкам МП относят ошибки в *употреблении заглавных букв* (капитализации имен собственных) и ошибки в *написании слова* (опечатки). Пунктуационные ошибки заключаются в *неправильной расстановке знаков препинания* в предложении [Гончаров, 2019, с. 95]. Появление орфографических и пунктуационных ошибок в тексте перевода зачастую обусловлено наличием ошибок данных типов в исходном тексте, что затрудняет распознавание СМП словоформ и, соответственно, синтез самого перевода. По этой причине проверка исходного текста на наличие орфографических и пунктуационных ошибок должна быть обязательным этапом подготовки текста для МП [Мещерякова, 2013, с. 56].

4. Смысловые ошибки

Если в переводе информация исходного текста *опускается, добавляется, заменяется на другую* или *передается неточно*, то это может привести к появлению смысловых ошибок [Красильникова, 2021, с. 493] (табл. 8).

Таблица 8. Пример смысловых ошибок
[Панасенков, 2019, с. 57]

Исходный текст	Машинный перевод	Ручной перевод
China's e-commerce sales are double America's.	Продажи электронной коммерции в Китае удвоились в Америке (PROMT).	Объем электронной торговли в Китае вдвое превышает аналогичный показатель для Америки.

Именно такой этап работы над переводом как **постредактирование** призвано решить проблему качества машинного перевода. Согласно Ассоциации TAUS, **постредактирование МП** (post-editing of machine translation, PЕMT) — это процесс улучшения результата МП с помощью минимальных усилий за минимальное время [TAUS, 2016, с. 14]. Под улучшением качества МП подразумевают исправление языковых ошибок, обеспечение требуемой точности, адекватности и понятности перевода, а также приведение к общему стилю [Худяков, 2019, с. 233].

В Руководстве TAUS по постредактированию МП определены следующие **уровни постредактирования МП** [Худяков, 2019, с. 237]:

Приемлемое качество (good enough).

Для МП приемлемого качества характерны семантическая правильность и возможное наличие незначительных грамматических, синтаксических и стилистических ошибок [Худяков, 2019, с. 237].

Качество для публикации (publishable quality).

Подобный перевод семантически точен, полностью понятен реципиенту и соответствует языковым и стилистическим нормам переводного языка [TAUS, 2016, с. 18].

В международном стандарте ISO 18587-2017 также закреплены **виды постредактирования МП** [ISO 18587-2017, с. 5]:

1. **Легкое постредактирование (light machine translation post-editing).**

Легкое постредактирование — это внесение минимальных изменений в текст МП, чтобы создать понятный текст на целевом языке. В рамках легкого постредактирования осуществляется исправление опечаток и наиболее очевидных ошибок. Такой перевод предназначен, прежде всего, для передачи основной информации или главной идеи оригинала [Переходько, 2017, с. 93] (табл.9).

Таблица 9. Примеры легкого постредактирования МП
[Бездорожев, 2013, с. 6]

Исходный текст	Машинный перевод	Профессиональный перевод
Distributor may not take legal action against any infringer without SDA's prior written consent.	Дистрибьютор может не подать в суд против никакого нарушителя без предварительного письменного согласия SDA	Дистрибьютор не имеет права подавать в суд на какого-либо нарушителя без предварительного письменного согласия SDA.
Our study focuses on emergent visual rhetorical practices that can inspire advertisers.	Наше исследование сосредотачивается на визуальных риторических методах на стадии становления, которые могут вдохновить рекламодателей.	Наше исследование сосредотачивается на визуальных риторических приемах, находящихся на стадии становления, которые могут вдохновить рекламодателей.

2. Полное постредактирование (*full machine translation post-editing*).

В рамках полного постредактирования осуществляется проверка соответствия терминологии, исправление всех языковых ошибок, работа над стилем выходного текста, перевод и адаптация фразеологизмов и идиом и выполнение форматирования [Переходько, 2017, с. 93] (табл.10).

Таблица 10. Примеры полного постредактирования МП
[Бездорожев, 2013 с. 5]

Исходный текст	Машинный перевод	Профессиональный перевод
To this end, final analysis results are not quite obvious.	С этой целью окончательные результаты анализа не совсем очевидны.	Заключение, полученное в результате анализа, не дало окончательного ответа на этот вопрос.
SWIFT also brings the financial community together to work collaboratively to shape market practice and define standards.	SWIFT также примиряет финансовое сообщество для работы совместно, чтобы сформировать практику рынка и определить стандарты.	SWIFT также объединяет финансовое сообщество для совместной работы в целях формирования рыночной практики и определения стандартов.

В целях оптимизации процесса постредактирования МП переводчику следует придерживаться верной стратегии постредактирования МП.

На основании рекомендаций, предложенных в руководстве TAUS и стандарте ISO 18587-2017, разработаны **две основные стратегии постредактирования МП** [TAUS, 2016, с. 8-178] [ISO 18587-2017, с. 6–8, с. 10]:

1. **Стратегия легкого постредактирование МП:**

- Исправление смысловых ошибок, явных лексических и грамматических ошибок, неправильных синтаксических структур и неверного порядка слов, орфографических ошибок.
- Устранение терминологической неоднозначности, сохранение первоначального стиля МП.

2. **Стратегия полного постредактирование МП:**

- Исправление всех смысловых и языковых (лексических, грамматических, синтаксических и орфографических) ошибок.
- Обеспечение полной лексической и грамматической правильности текста (исправление лексических и грамматических ошибок).
- Устранение терминологической неоднозначности, выбор верного стиля и форматирования МП.

Выбор вида постредактирования зависит от назначения перевода и качества «сырого» материала МП [ISO 18587:2017, с. 5].

Таким образом, на данном этапе развития технологий МП обозначались следующие **проблемы постредактирования МП:**

1. Явная корреляция между *качеством исходного текста и текста перевода*. Значительное влияние качества перевода на *длительность, трудоемкость и результаты* процесса постредактирования МП. В случаях неудовлетворительного качества выходного материала постредактирование результатов МП не гарантирует повышения качества до требуемого уровня.

2. *Ограниченное использование* различных типов текста, подходящих для машинного перевода.

3. *Нецелесообразность* применения МП и постредактирования МП при *больших*, по сравнению с ручным переводом «с нуля», *трудовых и временных затратах* переводчика.

4. *Трудоемкость* процесса полного постредактирования МП.

Следовательно, важнейшая задача постредактора МП — на основе анализа исходного текста и полученных результатов МП выбрать *верную стратегию постредактирования*, чтобы добиться перевода требуемого качества при оптимальных трудовых и временных затратах переводчика.

Литература

Андреева А. Д. Обзор систем машинного перевода // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 64–66.

- Бездорожев С. В. Новый взгляд на роль переводчика: проблема использования машинного перевода // Вестник МГОУ. 2013. № 2. С. 1–9.
- Борисова И. А. К опыту постредактирования на материале англо-русского перевода с помощью автоматических систем *Google Translate* и *PROMT* // Вестник МГЛУ. 2014. № 13 (699). С. 53–59.
- Гончаров А. А. Ошибки в машинном переводе: проблемы классификации // Системы и средства информатики. 2019. № 3. С. 92–103.
- Дубровина Е. В. Основные проблемы машинного перевода // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2014. № 10. С. 238–240.
- Жаворонкова А. Р. Лексическое значение и контекстуальный перевод десемантизированных слов в текстах научно-публицистической тематики // Вестник Черниговского национального педагогического университета. 2012. № 101. С. 116–120.
- Красильникова В. Г. Анализ качества машинного перевода системами *Google Translate* и *Яндекс. Переводчик* (на материале отрывка из научно-популярного издания по медицине) // Молодой ученый, 2021. № 23 (365). С. 492–494.
- Крашенинникова Н. А. Классификация типичных ошибок при использовании систем машинного перевода // Симбирский научный вестник, 2011. № 2 (4). С. 190–194.
- Мещерякова Е. М. Влияние различных типов орфографических ошибок на качество статистического машинного перевода // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2013. Т. 2, № 12. С. 154–164.
- Панасенков Н. А. Опыт обучения студентов-лингвистов постредактированию машинного перевода (на материале англо-русского перевода с помощью систем *Google Translate*, *Яндекс. Переводчик* и *Prompt* // Педагогическое образование в России, 2019. № 1. С. 55–60.
- Переходько И. В., Мячин Д. А. Оценка качества компьютерного перевода // Вестник ОГУ. 2017. № 2 (202). С. 92–96.
- Семенов А. Л. Современные информационные технологии и перевод: учеб. пособие. М.: Академия, 2008.
- Ситдикова Ф. Б. «Передняя часть правого теленка» или ошибки машинного перевода (на основе анализа автоматических субтитров) // БГЖ. 2019. № 2 (27). С. 324–327.
- Худяков Н. А. Постредактирование машинного перевода: теоретические аспекты // Филологический аспект. 2019. № 1 (45). С. 232–239.
- Шереметьева С. О. Практикум по курсу машинного перевода: учеб. пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2012.
- ISO 18587-2017. Translation services. Post-editing of machine translation output. URL: <https://www.iso.org/standard/62970.html> (дата обращения: 01.02.2022).
- MT Post-editing guidelines, 2016. Translation Automation User Society (TAUS): URL: <https://www.taus.net/insights/reports/taus-post-editing-guidelines> (дата обращения: 01.02.2022)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Л. П. Тарнаева,

д-р пед. наук, проф., СПбГУ

С. В. Гаврилова,

магистрант 1-го курса, СПбГУ

В статье рассматриваются проблемы перевода фразеологизмов делового дискурса с английского языка на русский. Анализируются переводческие приемы, к которым прибегают переводчики. Материалом исследования являются статьи из англоязычных деловых газет и журналов, переведённые на русский язык и представленные на сайтах Ино СМИ и Инопресса.

Ключевые слова: фразеологические единицы, особенности перевода фразеологических единиц, деловой дискурс.

FEATURES OF THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF BUSINESS DISCOURSE FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

L. P. Tarnaeva, S. V. Gavrilova

In this article features of the translation of phraseological units of business discourse from English into Russian are studied. It also includes the analysis of translation techniques used by translators. The research material is articles from English-language business newspapers and magazines, translated into Russian and presented on the websites of Inosmi and Inopress.

Keywords: phraseological units, features of translation of phraseological units, business discourse.

Актуальность анализа английских фразеологизмов и способов их перевода на русский язык в деловом дискурсе обуславливается тем, что фразеология выступает не до конца изученной отраслью языкознания. Фразеология отражает особенности культуры речи и передает реалии, свойственные носителям английского языка, что может привести к недопониманию между говорящими из разных стран, именно поэтому важно знать переводческие приемы фразеологических единиц для их адекватной передачи на русский язык.

Дискурс понимается как единство текста и коммуникативной ситуации [Карасик, 2004]. В соответствии с социолингвистической типологией выделяется два основных типа дискурса: статусно-ориентированный (институциональный) и личностно-ориентированный (персональный) дискурс [Карасик, 2004].

Деловой дискурс — вид институционального дискурса. Одной из главных особенностей делового дискурса Л. П. Тарнаева считает его многофункциональность, так как деловой дискурс функционирует в различных аспектах делового общения [Тарнаева, 2017].

Словарный запас любого развитого языка обогащается не только словами, но и фразеологизмами, которые не создаются говорящим в процессе речи, а используются как готовые единицы. Во фразеологизмах отражается история страны, свойственный ей быт и особенности национального менталитета, «его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство» [Виноградов, 1977].

А. В. Кунин определяет фразеологические единицы «как устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [Кунин, 1983].

В. Н. Виноградов строит классификацию фразеологизмов на основе мотивированности единиц и предлагает выделить три основных типа фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические (несвободные) сочетания [Виноградов, 1977]. По мнению Н. М. Шанского, необходимо дополнить классификацию В. В. Виноградова и выделить в ней четвертый тип фразеологических единиц — «фразеологические выражения» [Шанский, 1985].

По степени образного переосмысления фразеологизмы делового лексикона можно разделить на две группы. Следуя точке зрения А. В. Кунина, одни из них можно определить как единицы с непереосмысленным, но осложненным значением, другие — как единицы с полностью или частично переосмысленным значением [Кунин, 1996].

Источниками образов, которые служат для образования фразеологизмов делового дискурса, выступают различные области жизни. Многие фразеологизмы пришли в английский язык из военной тематики, они основываются на метафорической модели войны (*be on the defensive*/занять оборонительную позицию; *price war* / ценовая война) [Тарнаева, 2017].

Как отмечается в исследованиях, многие фразеологизмы делового дискурса английского языка основаны на метафорическом переосмыслении ценных металлов (*golden share*/золотая акция — количество акций, которым может владеть единоличный инвестор; *nickel-and-dime*/считать гроши, дешевый). В текстах, которые ориентированы на читателей, отдалённых от сферы бизнеса, из-за сходства ассоциативных связей в русском и английском языках, фразеологические единицы, построенные на метафорическом переосмыслении наименования ценных металлов, переводятся, как правило, описательным оборотом [Тарнаева, 2017].

Также в качестве модели образования фразеологизмов делового лексикона широко используется цветовая символика. Зачастую такие фразеологические единицы переводятся калькированием (*white-collar workers*/белые воротнички — сотрудник, занимающийся умственным трудом) [Тарнаева, 2017].

Характерной особенностью английской деловой лексики является использования в ней фразеологизмов, основанных на зооморфных метафорах. Фразеологизм *at a snail's pace* /двигаться очень медленно, буквально «со скоростью улитки» вызывает схожие ассоциации у носителей русского и английского языков, но нельзя сказать тоже самое об образе медведя. У носителей английского языка медведь ассоциируется со злостью, неприятностями (*cross as a bear*) в русском же языке этот фразеологизм будет переведен аналогом (злой как черт). Образ медведя в западных СМИ часто используется в роли стереотипного представления России [Тарнаева, 2017].

Одна из главных трудностей, возникающая при переводе фразеологизмов заключается в том, что требуется не только отразить ее точный смысл, но и сохранить самобытное начало выражения, не потеряв его стилистическую окраску в первоизданном виде [Крупнов, 1979].

Проблема адекватности заключается в правильном подборе переводческих трансформаций [Комиссаров, 2002].

Исследователи выделяют различные приемы перевода фразеологизмов:

1. Калькирование. Применяется в случае, когда переводчик хочет подчеркнуть образность фразеологизма в английском языке, а его перевод другим приемом невозможен. Калькирование позволяет сохранить начальную образность, которая присутствует в оригинальном формате. К примерам такого переводческого приема можно привести: *carsharing* как каршеринг; *skyscraper* как небоскреб; *brain drain* как утечка мозгов [Комиссаров, 2002].

2. Подбор эквивалента или нахождение частичного эквивалента. Данный прием подразумевает перевод фразеологической единицы с одного языка фразеологизмом другого языка, совпадающим по смыслу и по образной основе, например: *rest on one's laurels* — почитать на лаврах; *as mute as a mouse* — нем как рыба [Комиссаров, 2002].

3. Аналогичный перевод. При таком приеме перевода фразеологической единицы подбирается такое устойчивое выражением на русском языке, которое по своему значению будет адекватно английскому, но отличается по структурно-компонентному составу.

ву: *that's the heart of the matter* — вот где собака зарыта; *fight fire with fire* — клин клином вышибает.

4. Описательный перевод. Означает «перевод путем передачи смысла английского оборота свободным словосочетанием» [Кунин, 1996]; используется, когда при переводе на русский язык не представляется возможным найти аналог этому фразеологизму или эквивалент.

5. Предлагается еще один переводческий прием — комбинированный перевод. Такой прием основывается на соединении калькирования и описательного перевода. Он часто используется в деловом дискурсе при переводе единиц, основанных на словообразовательной модели фразеологизмов [Тарнаева, 2017].

Проанализируем переводы фразеологизмов делового дискурса с английского языка на русский на примере статей из деловых газет и журналов.

Рассмотрим перевод фразеологизмов, образованных на основе полного переосмысления значения исходных единиц.

The Suwalki Gap Is NATO's Achilles' Heel and the Place Where Russia Could Start War [The Daily Beast 26.10.2019: ЭР]. — Сувалкский коридор — **ахиллесова пята** НАТО и место, где Россия может начать войну [Inopressa 28.09.2019: ЭР].

Фразеологизм *Achilles' Heel* относится по классификации А. В. Кунина к полностью переосмысленным фразеологизмам. На русский язык данный фразеологизм был переведен подбором эквивалента. Следует отметить, что фразеологические эквиваленты характерны для перевода интернациональной фразеологии, т. е. фразеологических единиц, которые пришли во многие языки из мифологических, исторических и литературных источников.

Their crocodile tears are to help them gain as much concessions as they can in the international community [The Washington Times 11.09.2008: ЭР]. — Их **крокодиловы слезы** призваны помочь им получить в международном сообществе как можно больше уступок [Inopressa, 12.09.2008: ЭР].

Фразеологизм *crocodile tears* во многих языках используется в значении проявления лицемерного сочувствия. По классификации А. В. Кунина этот фразеологизм является полностью переосмысленным. Он также переводится на русский язык подбором эквивалента.

Рассмотрим перевод фразеологизмов, образованных на основе частичного переосмысления значения исходных единиц.

Oil 'supercycle' predictions divide veteran traders [Financial Times, 16.02.2021: ЭР]. — *Financial Times* (Великобритания): прогнозы не-

фтяного «суперцикла» вызвали разногласия среди **опытных трейдеров** [Inosmi, 21.04.2021: ЭР].

Veteran traders является частично переосмысленным фразеологизмом. Так как изначально под словом ветеран подразумевается опытный воин, который прослужил долгое время в вооруженных силах. Его же переносным значением является «опытный сотрудник, заслуженные деятель какой-либо области».

Russia in the WTO — bear's market [The Washington Times, 28.10.2015: ЭР]. — Россия в ВТО — **рынок «медведей** [Inopressa, 29.05.2017: ЭР].

Bear's market — первый элемент *bear* — употреблен в своем переосмысленном значении, а второй элемент — в номинативном. По классификации В. В. Виноградова данные фразеологические единицы относятся к фразеологическим единствам, так как для данных словосочетания характерна образность. На русский язык данные фразеологизмы переводится калькированием.

Рассмотрим перевод фразеологизмов, образованных на основе непереосмысленного, но осложненного значения исходных элементов.

These trends indicate a growing disconnect between Wall Street and Main Street [Project Syndicate, 02.03.2021: ЭР]. — Эти тенденции указывают на усиливающуюся потерю связи между **финансовой элитой (Уолл-стрит)** и **остальным обществом (Мэйн-стрит)** [Inosmi, 04.03.2021: ЭР].

В данном примере мы видим фразеологические единицы, которые основаны на метонимическом переосмыслении. Название улицы используется, вместо учреждения, находящегося на ней, или людей, связанных с ней. В этом случае переводчик решил использовать описательный прием перевода с транслитерацией.

Исследования фразеологии английского языка в контексте проблем перевода не теряет своей актуальности, так как при переводе важно передать своеобразие видение мира носителями разных языков, того мировосприятия которые складывались тысячелетиями. Для адекватного перевода фразеологических учитывать контекст, семантику, эмоционально экспрессивную окраску для адекватного перевода языковых единиц.

Литература

Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. М.: Наука, 1977.

Карасик В. В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004.

- Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002.
- Крупнов В. Н.* Курс перевода. Английский язык: общественно-политическая лексика / под ред. Л. С. Бархударова. М.: Международные отношения, 1979.
- Кунин А. В.* Курс фразеологии современного английского языка. М., 1996. С. 19
- Кунин А. В.* О фразеологической номинации // Фразеологическая семантика: сб. науч. тр. 1983. Вып. 211. С. 88–100.
- Тарнаева Л. П.* Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур (лингводидактический аспект): монография. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017.
- Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. 3-е изд., испр. и доп. М.: URSS, 1985.
- Financial Times, 16.02.2021. URL: <https://www.ft.com/content/f87ce114-f437-4c3f-bb73-fa38ca78146b> (дата обращения: 03.06.2021).
- Inopressa, 04.01.2017. URL: <https://www.inopressa.ru/article/04Jan2017/independent/putin1.html> (дата обращения: 03.06.2021).
- Inopressa, 12.09.2008. URL: <https://www.inopressa.ru/article/12Sep2008/wash-times/iran.html> (дата обращения: 08. 06. 2021).
- Inopressa, 28.09.2019. URL: <https://www.inopressa.ru/article/28Oct2019/daily-beast/suvalky.html> дата обращения: 08. 06. 2021).
- Inopressa, 29.05.2017. URL: <https://www.inopressa.ru/article/29May2017/wp/ukraine.html> (дата обращения: 08. 06. 2021).
- Inosmi, 21.04.2021. URL: <https://inosmi.ru/politic/20210421/249609310.html> (дата обращения: 14. 06. 2021).
- The Daily Beast, 26. 10. 2019. URL: <https://www.thedailybeast.com/the-suwalki-gap-is-natos-achilles-heel-and-the-place-where-russia-could-start-war?ref=scroll> (дата обращения: 14. 06. 2021).
- The Independent, 03.01.2017. URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/politics/vladimir-putin-russia-president-late-meetings-world-leaders-queen-pope-angela-merkel-barack-obama-a7507916.html> (дата обращения: 14.06.2021).
- The Washington Times, 11.09.2008. URL: <https://www.washingtontimes.com/news/2008/sep/11/iran-still-holds-bitter-memories-of-russia/> (дата обращения: 14. 06. 2021)
- The Washington Times, 28.10.2015. URL: <https://www.washingtontimes.com/news/2015/oct/28/monica-crowley-who-will-be-barack-obamas-loyal-suc/> (дата обращения: 14. 06. 2021)

Раздел 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

УДК 811

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С. Ю. Рубцова,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

А. В. Грицай,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Статья посвящена понятию «толерантность» и способу репрезентации данного понятия в английской лингвокультуре. Выбор феномена толерантности в качестве объекта исследования обусловлен его универсальностью и актуальностью на различных этапах развития языка. В результате проведенного анализа семантики и словоупотребления, выявлена специфика и содержательные признаки концепта TOLERANCE в англоязычной концептосфере. Делается вывод о том, что позиция терпимости и доверия в наши дни является основой для осуществления выбора современного и будущего поколений в пользу мира.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, языковая толерантность, лингвистическая толерантность, концепт.

MEANS OF EXPRESSING TOLERANCE IN MODERN ENGLISH

S. Y. Rubtsova, A. V. Gritsai

The article is devoted to the concept of “tolerance” and the way of representation of this concept in English linguaculture. The choice of the phenomenon of tolerance as an object of research is due to its universality and relevance at various stages of language development. As a result of the analysis of semantics and word usage, the specifics and content features of the TOLERANCE concept in the English-speaking conceptual sphere are revealed. It is concluded that the position of tolerance and trust in our days is the basis for the implementation of the choice of modern and future generations in favor of peace.

Keywords: tolerance, language tolerance, concept.

В современных условиях с каждым днем всё более и более становится актуальным проявление толерантности. Это связано прежде

всего с международным сотрудничеством. Установление разных связей между странами, будь то экономические или образовательные связи, предполагают проявление толерантности. В последнее время данная тема не только широко освещается в средствах массовой информации, но и в образовательных учреждениях.

Понятие «толерантность» зародилось в древнегреческом обществе, его развивали известные философы: Аристотель, Тертуллиан и Аврелий. Так, древнегреческие философы определяли данный термин, как внутреннее состояние человека, которое позволяет «одинаково вести себя с незнакомыми людьми, близкими и посторонними...» [Аристотель, 1984, с. 138].

В эпоху Просвещения данный термин в своих трудах развивал известный ученый-философ Дж. Локк. В своей работе «Письмо о терпимости» («*Epistoladetolerantia*», 1689 г.) он впервые употребил данный термин в социальном аспекте. Английский философ выделил два главных требования в толерантности:

1. Предоставлять свободу инакомыслящему в признанных законом пределах, причём это необходимо делать осознанно, без каких-либо негативных эмоций;

2. Обязанность защитить «иного» от интолерантности, то есть нетерпимости, агрессии, неспособности находить компромисс [Локк, 1960].

В современном мире смысл термина толерантности получил социальное распространение в качестве особого отношения между людьми. Но не столько в смысле необходимой и вынужденной терпимости, сколько в готовности уважать идеалы и точку зрения другого так же, как уважаешь свои собственные. Для современного человека толерантность скорее является неким идеалом, чем общепринятой нормой, поэтому значительная часть людей более склонна к нетерпимости, то есть интолерантности, из-за которой чаще всего разгораются разного рода конфликты, к которым можно отнести ксенофобию, этноцентризм, агрессивный национализм, религиозный фанатизм, сексизм и государственный тоталитаризм [Пивоваров, 2013].

Также понятие толерантности имеет международный статус. Оно закреплено в Декларации принципов толерантности, который был принят Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 г. Согласно данной Декларации, толерантность определяется следующим образом:

- как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности;

- как отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждения норм, которые установлены в международно-правовых актах в области прав человека;
- как то, что делает возможным достижение мира и ведёт от культурной войны к культуре мира;
- толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение, которое формируется на основе признания универсальных прав человека и его основных свобод;
- толерантность является привилегией сильных и умных личностей, которым чуждо сомнение в своих способностях продвигаться по пути к истине через диалог и разнообразие мнений и позиций [Кучер, 2011, с. 347–353].

В лингвистике следует различать два следующих понятия: «языковая толерантность» и «лингвистическая толерантность».

Отличие данных терминов состоит в том, что языковая толерантность служит элементом, который является необходимым для ведения эффективного общения с представителями других культур и достижений целей данного общения. Поэтому именно благодаря языковой толерантности у человека реализуется положительное отношение к культурным различиям и знание разнообразных коммуникативных моделей и картин представителей других культур. В свою очередь лингвистическая толерантность является более профессиональным видом, позволяющим давать оценку фактам языка и его нормам [Лебедева, 2005].

В современной Европе складывается общая и сознательная практика воздействия на язык и речь. Она выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые могут задеть чувства и достоинство человека привычной для некоторых языковой бестактностью или прямолинейностью в отношении расовой или половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, вероисповедования и т. п.

Концепт TOLERANCE в европейской лингвокультуре с каждым днем набирает свою популярность. Е. С. Кубрякова в «Кратком словаре когнитивных терминов» дала четкое определение понятию «концепт». Итак, следуя определению Кубряковой, концепт является оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, отраженного в человеческой психике [Кубрякова, 1996, с. 55].

Содержание концепта включает сведения об объектах и их свойствах, о том, что человек знает, думает, предполагает, воображает об объектах мира [Павилёнис, 1983]. Концепт отличается от понятия тем, что он может отражать один или несколько, любые, не обяза-

тельно существенные признаки объекта, в то время как понятие отражает наиболее общие, существенные признаки предмета или явления.

В работе «Когнитивная семантика» Н. Н. Болдырев пишет, что разнообразие форм обыденного познания — когниции — определяет разные способы формирования концептов в сознании человека. Эти способы основаны:

1. На основе чувственного опыта, т. е. восприятия окружающего мира через органы чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус). Человеку лишь достаточно увидеть, потрогать, попробовать какой-либо предмет, чтобы в его сознании сформировался нужный образ.

2. На основе предметно-практической деятельности человека, т. е. такой деятельности, которая позволяет взаимодействовать с различными предметами, например, ключ, книга, стол, компьютер и т. д.

3. На основе экспериментально-познавательной и теоретико-познавательной (научной) деятельности, т. е. физические, химические, лингвистические, математические решения, изучение новых слов, получение знаний о мире из специальной литературы.

4. На основе мыслительной деятельности, т. е. в результате каких-либо рассуждений, умозаключений, выводов, также на основе мыслительных операций с уже известными концептами.

5. На основе вербального и невербального общения, когда один человек объясняет, рассказывает что-либо другому с помощью языковых средств или жестов, условных знаков и т. д. [Болдырев, 2014, с.40].

Анализ семантики и словоупотребления позволяет выявить специфику и такие содержательные признаки концепта TOLERANCE в англоязычной концептосфере, как:

- 1) способность терпеливо выносить чужое мнение и поведение;
- 2) воля или желание терпеть чужое мнение или поведения (активная позиция);
- 3) потворство, дозволенность, снисходительное отношение;
- 4) сочувствие инакомыслию;
- 5) отсутствие реакции на критику;
- 6) терпимое отношение к боли, ее выносливость или отсутствие реакции на боль;
- 7) предел выносливости.

Толерантность — это сложное понятие, которое включает в себя такие характеристики, как:

1. Этническая толерантность, которая характеризуется проявлением терпимости к людям разных этносов.

Для данного вида толерантности в английском языке произошли следующие замены:

- слово *black* заменено на *African-American*;
- слово *hispanics* приобрело более нейтральную замену — *Latino*;

— а также если речь идет о так называемых коренных жителях Америки, — индейцах — то, следуя определению *Cambridge Dictionary Online* (CDO), правильнее употреблять слово *Native American*.

2. Гендерная толерантность. Для данного вида толерантности характерно уважительное отношение человека к другому независимо от пола.

Здесь происходят следующие изменения:

- слово *chairman* заменено на *chairperson*;
- вместо *fireman* сейчас употребляется *firefighter*;
- слово *women* все чаще стало писаться как *womyn/wimmin* во избежание ассоциаций с нетерпимым сексистским суффиксом.

3. Религиозная толерантность — проявляется уважительным, терпимым отношением ко всем конфессиям. Чаще всего в данной категории принято заменять слова, которые связаны со смертью, например, слово *death* заменяется в речи следующими словами: *go to a better place, go under, sleep away, pass into the next world, leave the land of the living*; а также с потусторонними силами, например, слово «devil» принято заменять более нейтральными: *black prince, black gentleman, old Roger, the old boy*.

4. Говоря о возрастной толерантности, следует помнить, что она связана с терпимым отношением к недостаткам человека, которые связаны с его возрастом. Например, для обозначения людей, чей период жизни составляет от 40 до 65 лет, принято употреблять слово «middlescence» — *middle age* — (= *the period in a person's life between the ages of about 40 and 60* вместо «adolescence»).

Также были введены в использование следующие толерантные замены:

- *senior citizen* — *polite expression for an old person* (CDO);
- *mature (of a person, a tree, a bird or an animal) fully grown and developed* (OLDO);
- *golden-age* — *a period during which something is very successful, especially in the past* (OLDO).

5. Физиологическая толерантность — проявляется по отношению к людям с физическими врожденными или приобретенными

недостатками. Например, в современном английском языке слово *invalid* — *someone who is so sick that they have to be looked after by other people* (CDO) — принято заменять более нейтральным по значению — *disabled person*.

6. Маргинальная толерантность — выражается в терпимости к людям без определенного места жительства, людям с низкой социальной ответственностью, наркоманам, алкоголикам и заключенным.

В данной категории чаще всего принято заменять слово *poor* с прямым значением — *having very little money and not many possessions; people who are poor* (CDO) — на нейтральные выражения: *be disadvantaged* или *financially embarrassed*. Данные словосочетания при переводе на русский будут иметь нейтральный перевод «социально незащищенные слои населения» и «материально необеспеченный класс».

7. Биологическая толерантность — направлена на избежание антропоцентризма по отношению к животному миру и подчеркиванию нашего биологического равноправного сосуществования на одной планете с представителями флоры и фауны.

Например, слово *pets*, которое предполагает человека в качестве хозяина или владельца, сегодня заменяется словосочетанием *animal companions* — *someone you spend a lot of time with, especially a friend* (Longman Dictionary of Contemporary English online — LDOCE)

Тоже самое происходит и с домашними растениями. Теперь *house plants* — это *botanical companions* — *a plant that you grow inside your house for decoration* (LDOCE).

8. Сексуально-ориентационная толерантность — заключается в избежании проявления гомофобии в отношении людей с иной сексуальной ориентацией.

В данном типе проявления толерантности следует заменять такие лексические единицы, как *gay*, *lesbian*, *bisexual*. Обратимся к Cambridge Dictionary online (CDO), чтобы выявить значения данных лексических единиц:

- *gay* — *sexually attracted to people of the same sex and not to people of the opposite*;
- *lesbian* — *a woman who is sexually attracted to other women*;
- *bisexual* — *sexually attracted to both men and women*.

Рассмотренные лексические единицы имеют прямое значение, относящееся к сексуальной ориентации людей, поэтому нельзя утверждать, что данные примеры слов корректно употреблять в речи.

Кембриджский словарь (*Cambridge Dictionary online*) объединил данные лексические единицы в одну нейтральную по значению:

transgender people — used to describe someone who feels that they are not the same gender (=sex) as the gender (=sex) they were said to have when they were born.

9. Политическая толерантность — проявляется в уважении к представителям различных политических партий и движений.

Политическая толерантность является собранием правил поведения политических деятелей, которыми регулируется ведение их политической деятельности.

Политическая толерантность является связующим звеном всех рассмотренных выше видов проявления толерантности, так как политическая корректность требует убрать из языка все те языковые единицы, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, т. е. политическая корректность должна найти для них соответствующие нейтральные или положительные языковые единицы.

Таким образом, проведя исследование, можно заключить, что позиция терпимости доверия в наши дни является основой для осуществления выбора современного и будущего поколений в пользу мира. Сегодня воспитание толерантности, отношение к ней как к неотъемлемой и необходимой ценности общества — есть необходимый вклад в развитие культуры мира. Поэтому в европейских странах изменение языка направлено на то, чтобы избежать проявления интолерантности.

Литература

- Аристотель*. Никомахова этика // Аристотель. Соч.: в 4 т. Т.4 / общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1984.
- Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014.
- Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1996.
- Кучер В. А.* Толерантность как компонент профессиональной устойчивости // Вести ПГЛУ. М.; Пятигорск, 2011. № 2. С. 347–353.
- Лебедева Н. Б.* Толерантность и естественная письменная речь. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
- Локк Дж.* Избранные философские произведения: в 2 т. Т.2. М.: Соцэкгиз, 1960.
- Павилёнис Р. И.* Проблемы смысла: современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983.
- Пивоваров Д. В.* Толерантность и насилие // Психологический вестник Уральского федерального университета. 2013. № 10. С. 129–144 с.

ДИНАМИКА ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ДОМИНАНТ АКТУАЛЬНОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

А. Р. Карапетян*,
ст. преподаватель, СПбГУ

Статья посвящена процессу становления ценностных общенациональных доминант современного британского общества. Национальные ценности выступают в роли социально и нормативно-культурных аксиом поведения людей одной этнической принадлежности. Как фактор синергетики лингвокультуры ценности носят достаточно стабильный характер, но для преодоления кризисных явлений в обществе система ценностей может пересматриваться.

Ключевые слова: ценность, национальная идентичность, лингвокультура, лингвокультурема, прецедентный феномен.

DYNAMICS OF NATIONAL VALUE DOMINANTS OF NATIONAL VALUE DOMINANTS OF THE ACTUAL BRITISH LINGUOCULTURE

A. R. Karapetyan

The article is devoted to the process of formation of national value dominants of modern British society. National values act as social and normative-cultural axioms of the behavior of people of the same ethnicity. As a factor in the synergy of linguistic culture, values are quite stable, but in order to overcome the crisis in society, the value system can be revised.

Keywords: value, national identity, linguoculture, linguocultureme, precedent phenomenon.

Оценочность и ценностные характеристики рассматриваются современной наукой как фундаментальные характеристики бытия человека и общества.

Понятие «ценность» является центральным понятием для различных дисциплин. В данной статье мы будем руководствоваться определением этого феномена, приведенного в Большом толковом словаре по культурологии. Авторы словаря трактуют ценность, как «важнейший компонент человеческой культуры наряду с нормами и идеалами», и постулируют его значение как нечто статичное, как признак, атрибут определенного предмета или явления действительности, который, с одной стороны, видится индикатором лич-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

ностного смысла для отдельного человека, с другой — высвечивает социально-историческое значение для общества в целом [Большой толковый словарь по культурологии].

Осмысление ценности, как это отмечает Л. В. Баева, крайне индивидуально, так как, будучи субъективным переживанием, оно остается для стороннего наблюдателя «вещью-в-себе», но, несмотря на это, совпадения устремлений больших групп субъектов позволяют говорить о существовании общих ценностей, в том числе и национальных [Баева, 2004].

Совокупность национальных ценностных доминант формируют национальную культуру, которая, по мнению Э. Д. Смита, укоренена во времени и пространстве. Ученый полагает, что еще не удалось найти «серьезного конкурента нации в том, что касается эмоциональной привязанности и преданности большинства людей» [Смит, 2004, с. 394–399]. Именно национальная культура составляет противовес усиливающемуся процессу глобализации, который многие связывают с унификацией, стандартизацией и упрощением культуры, лишением наций этнической самобытности.

Мы рассмотрим некоторые доминантные ценности британской лингвокультуры, сквозь призму ее общественно-политических, гражданских идеалов. Формирование неповторимой национальной гражданской идентичности страны служит, прежде всего, инструментом сохранения стабильности и целостности ее территории.

Понимая британскую лингвокультуру, как совокупность массива информации культуры, получившей объективацию в языке, мы признаем лингвокультуру как основу сплочения национально-лингвокультурного сообщества.

Чтобы очертить границы понятия «актуальная британская лингвокультура», соотнесем его с понятием «актуальная культура», которое в конце XX века одним из первых применил Л. Н. Коган для обозначения ценностей культуры, реально функционирующих в обществе в конкретную эпоху. В качестве конститутивного свойства актуальной культуры ученый обозначил ее репрезентативность, деятельностное начало [Коган, 1972].

На формирование системы актуальных британских ценностей повлияли многие события, которые произошли с начала XXI века в британском обществе. Это и взрывы в общественном транспорте Лондона (2005 г.), произведенные подданными Великобритании, трое из которых родились и получили образование в этой стране, и массовые волнения и беспорядки, которые охватили несколько городов Британии (2011 г.); 2014 год связан со скандалом в бирмингемских школах, обвинявшимися в пропаганде экстремистской идеоло-

гии. В этом же году прошли два референдума: о выходе Шотландии из состава Соединенного Королевства, на котором чуть менее половины населения (44,7%) поддержали идею; 23 июня этого же года имел место референдум о выходе Великобритании из Европейского Союза. 1 февраля 2020 года в 00.00 часов Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии официально объявило о выходе из состава Европейского Союза. Все эти события оказали прямое влияние на пересмотр и внедрение на государственном уровне новых британских ценностей.

Возвращаясь к основным понятиям лингвокультурологии, а, точнее, к единицам лингвокультурологического анализа, заметим, что стремление ученых к выявлению единиц, наиболее органично связывающих язык и культуру, привело к появлению целого ряда номинативных единиц: «концепт» «лингвокультурный концепт», «лингвокультурема», «логоэпистема» и т. д.

Остановимся на двух центральных понятиях: «лингвокультурный концепт» и «лингвокультурема», так как они чаще всего включаются исследователями в стержневой понятийный аппарат лингвокультурологии. Лингвокультурный концепт, по мнению Г.Г. Слышкина, «отличается от других ментальных единиц, используемых в различных областях науки... акцентуацией ценностного элемента» — базового аспекта культуры. Ученый проводит различие между концептом когнитивиста и лингвокультуролога, где в первом случае концепту соответствует одна языковая единица, во втором — концепт обладает свойством «полиапеллируемости» — способности реализовывать себя посредством целого ряда вербальных единиц [Слышкин, 2000, с.30].

Лингвокультурема, в свою очередь, трактуется учеными, например В.В. Воробьевым, как комплексная межуровневая единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания [Воробьев, 2008, с. 45]. В этой статье мы будем придерживаться термина «лингвокультурема», так как понятие «концепт» приобрело стойкую ассоциацию с когнитивной лингвистикой.

Проследим реализацию лингвокультурем в британском общественно-политическом дискурсе.

Несомненен тот факт, что центральная часть фундаментальных гражданских ценностей британского общества — это признаваемые всеми развитыми политическими культурами «эталоны должно» — культурные универсалии не столько общественно-политического спектра, сколько морально-этического. Ценности иерархически организованы, но каждая страна имеет свою иерархию. Подтверждение этому мы найдем в словах М.Рокича: различия между

ценностями национальной идентичности разных стран не столько в наличии или отсутствии некоторых из них, сколько в их аранжировке (arrangement of values, their hierarchies or priorities) [Rokeach, 1973, p.438]. Интересно также замечание, сделанное Гордоном Брауном, что британские ценности можно найти и во многих других культурах, но обращение к ним как к совокупности отличает их от других наций [Brown, 2007].

Общественно-политические понятия в языковом плане представляют собой сложные лингвокультуры, зонтичные конструкции, для выражения семантики которых необходим целый ряд вербализаторов.

- The rule of law — главенство закона является основополагающей ценностью в Великобритании, так как воплощает идеал равенства всех перед законом. Вербализаторы: equality of all citizens before the law, nonarbitrary form of government, human rights norms and standards.

- Tolerance — терпимость, взаимное уважение к представителям других партий, сект, конфессий и идеологий, понимание различных верований, отсутствие возрастных и гендерных предпочтений, как ее частный случай — оппозиция гендерной сегрегации. Вербализаторы: acceptance, impartiality, parity, fairness, equivalence, diversity, community tolerance, state tolerance, personal tolerance, national tolerance.

- Liberty — свобода, в особенности свобода личности, свобода равных возможностей, свобода слова и выражения мнений, свобода средств массовой информации и т.д. Вербализаторы: freedom of association, freedom of belief, freedom of speech, freedom to express oneself, freedom of the press, freedom to choose one's state in life, freedom of religion, freedom from bondage and slavery.

- Principle of fairness — этот принцип перенесен из спорта в бизнес и политику, принцип честной игры — основа современной правовой системы Великобритании.

- Democasy — принципы демократии — основа правового государства, для Великобритании значимость в этом аспекте приобретают такие концепты, как civic society, civic duty, public realm, civic pride, division of power, active citizenship, good neighbour.

- Private ownership — безусловной ценностью является право на частную собственность, право свободно покупать и продавать собственность, передавать право собственности, подписывать контракты и обеспечивать их соблюдение, не опасаясь конфискации.

- National symbols: the Flag, the National Anthem, the Coat-of-Arms, государственные символы служат основой национальной солидарности, они репрезентативны и понятны.

- Shared institutions: the monarchy, the Church of England, the BBC, sports teams, те учреждения, которые, по сути, являются исключительно британскими и отражают характер нации.

Следующую группу составляют единицы, названные В. В. Красных национально-прецедентные феномены — один из типов лингвокультурем, функционирующий наряду с социумно-прецедентными и универсально-прецедентными феноменами [Красных, 2002, с. 50–51]. По мнению Д. Б. Гудкова, прецедентные феномены представляют собой ядерные компоненты когнитивной базы национально-лингвокультурного общества, способные хранить большой объем информации в свернутом виде [Гудков, 1999, с. 21].

В речи политиков встречается отсылка на такие прецедентные тексты как Великая хартия вольностей (Magna Carta) и Биль о правах 1689 года (the Bill of rights).

And there is a golden thread which runs through British history — that runs from that long-ago day in Runnymede in 1215 when arbitrary power was fully challenged with the Magna Carta, on to the first bill of rights in 1689 where Britain became the first country where parliament asserted power over the king, to the democratic reform acts....

Magna Carta Libertatum (Великая хартия вольностей) — важнейшая политико-правовая грамота средневековой Англии — до сих пор считается основополагающим документом для обоснования политической идентичности Великобритании. Наравне с Великой хартией вольностей, Биль о правах 1689 года рассматривается как один из основных конституционных актов Великобритании, дающих правовое обоснование политическим и гражданским ценностям страны сегодня.

Третья группа лингвокультурных единиц, которые мы затронем в рамках этой работы, представлены всего двумя лингвокультуремами, семантически фиксирующими когнитивные метафоры. Значимость понятий «дом» и «семья» общечеловеческая.

1. Метафора семьи как общего дома всех наций Великобритании:

We go and watch the rugby and we cheer ourselves hoarse for England, Scotland, Wales or for Ireland, but actually, you know, we're an amazing partnership, an extraordinary family [PM Direct at John Lewis].

2. Дома —местилища общих ценностей:

At the beginning of this new century, our country is home to many different faith communities: Christian, Muslim, Hindu, Sikh, Jewish, Buddhist, Jain and more [Faith and social action].

That, I believe, is one of the most important reasons why this country is the best in the world to live in, whether you are Christian or Muslim,

Hindu or Sikh, Jewish or of no religion at all, whether you're black or white, male or female, gay or straight [A stronger Britain, built on our values].

В актуальную лингвокультуру включают не только корневые концепты непреходящих ценностей, но и те понятия, которые имеют временный характер, но значимый в этот исторический период. Представляется приемлемым включение таких значимых в общественном плане лингвокультурем, которые связаны с пандемией COVID-19 — self-discipline, resolve, fellow-feeling, которые прозвучали в «коронавирусной» речи королевы 2020 года.

After the spread of the COVID-19 pandemic in the United Kingdom in 2020, Queen Elizabeth II delivered a special address that listed “the attributes of self-discipline, of quiet good-humoured resolve and of fellow-feeling” as characteristic of Britain [We will succeed and better days will come].

В связи с выходом Британии из состава Евросоюза повысилась значимость таких лингвокультурем, как creativity, progressive school of thought, а также sovereignty, которые встречались в речи Бориса Джонсона «Brexit day speech».

Совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие, формируют идеалы национальной идентичности. Они выступают в роли социально и нормативно-культурных аксиом поведения людей, остаются теми координатами, которые формируют в индивиде чувство принадлежности к значимому целому. И даже в эпоху массовых коммуникаций, электронные технологии, национальные ценности, «служат укреплению старых этнических идентичностей или способствуют (вое)созданию новых» [Смит, 2004, с. 390].

Актуальная британская лингвокультура аккумулирует и транслирует ценностные общенациональные доминанты. Иерархия ценностей, формирующих национальную идентичность, может пересматриваться в свете значимых исторических событий. Проанализированные в этой статье лингвокультуремы, репрезентируют гражданские и общественно-политические ценности британской лингвокультурной общности. Лингвокультуремы представлены несколькими группами: культурные универсалии, которые составляют сердцевину любой развитой политической системы. Следующую группу составили лингвокультуремы, воспроизводимые с помощью национально-прецедентных феноменов. Особую роль играют лингвокультуремы, включающие механизм когнитивной метафоры. Наряду с идеалами общечеловеческого уровня в актуальной британ-

ской лингвокультуре важную роль играют единицы, переосмысление которых связано с недавними историческими событиями.

Литература

- Большой толковый словарь по культурологии. <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-214.htm#zag-1356> (дата обращения: 28.01.2022).
- Баева Л. В.* Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории. Астрахань, 2004. http://astresearch.narod.ru/baeva_9.htm (дата обращения: 28.01.2022).
- Воробьев В. В.* Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008.
- Гудков Д. Б.* Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Изд-во МГУ, 1999.
- Боган Л. Н., Вишневский Ю. Р.* Очерки теории социалистической культуры. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1972.
- Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология 6 курс лекций. М.: Гнозис, 2002.
- Слышкин Г. Г.* От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Московский лингвистический ун-т, 2000.
- Смит Э. Д.* Национализм и модернизм: Критический обзор современных теорий наций и национализма / пер. с англ. А. В. Смирнова и др. М.: Праксис, 2004.
- Brown G.* Tue 27 Feb 2007 16:27 GMT The chancellor spoke today at a seminar on Britishness at the Commonwealth club, London. <https://www.theguardian.com/politics/2007/feb/27/immigrationpolicy.race> (дата обращения: 26.01.2022).
- May T.* A Stronger Britain, Built On Our Values. 2015. <https://www.gov.uk/government/speeches/a-stronger-britain-built-on-our-values>:~:text=These%20values%20%E2%80%93such%20as%20regard,important%20local%20and%20national%20institutions (дата обращения: 25.01.2022).
- Pickles E.* Faith and social action: MP's speech. 2011. <https://www.gov.uk/government/speeches/faith-and-social-action> (дата обращения: 26.01.2022).
- PM Direct at John Lewis (speech). April 2, 2014. <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-direct-at-john-lewis> (дата обращения: 28.01.2022).
- Rokeach M.* The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973.
- The Queen's coronavirus speech transcript "We will succeed and better days will come". <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/key-story/06-04-20-queen-says-we-will-succeed> (дата обращения: 29.01.2022).

ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (УРОВЕНЬ B1)

Е. А. Ковтунова,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Е. В. Кольцова,
магистрант 2-го курса, СПбГУ

В статье рассматриваются лингвокультурологические и лингводидактические вопросы немецкой фразеологии, предлагаются критерии отбора фразеологизмов и возможные упражнения для уровня B1 для последующего их использования на уроке немецкого языка.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеодидактика, лингвокультурология, культурный код.

TRANSLATION OF CULTURE THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE GERMAN LANGUAGE LESSON (LEVEL B1)

E. A. Kovtunova, E. V. Koltsova

The article discusses linguoculturological and linguodidactic issues of German phraseology, suggests criteria for the selection of phraseological units and possible exercises for level B1 for their subsequent use in the German lesson.

Keywords: phraseology, phraseodidactics, linguoculturology, cultural code.

Проблемой трансляции культуры посредством фразеологизмов, а также вопросами фразеодидактики занимались такие выдающиеся лингвисты, как P. Kühn, S. Ettinger, L. Köster, М. Л. Ковшова, Д. О. Добровольский, В. А. Маслова, В. Н. Теля, И. И. Чернышева и др. Интерес к обоим разделам фразеологии продолжает расти, что, в свою очередь, способствует проведению последующих исследований в этих областях. Хотя современная фразеология располагает рядом научных трудов, посвященных лингвокультурному аспекту, все же недостаток информации и, соответственно, публикаций на эту тему явно ощутим, особенно если говорить об исследованиях на материале немецкого языка.

Важно отметить, что проблема использования фразеологизмов в процессе обучения (фразеодидактика) также остается недостаточно изученной.

Трансляторами культуры конкретного народа могут служить не только непереводимые реалии, отраженные в языке, но и фразеологизмы — выражения, состоящие из более, чем одного компонента,

воспринимаемые носителями языка как единое целое [Burger, 2007, S. 11]. Согласно М. Л. Ковшовой, которая рассматривает фразеологию в лингвокультурном аспекте, «фразеологизм — особый знак языка: в его семантику «вплетена» культурная семантика, или культурная коннотация, которая создается референцией фразеологизма к предметной области культуры» [Ковшова, 2016, с. 69]. Следует отметить, что фразеологизмы нельзя воспринимать в буквальном смысле, так как в ходе истории их прямое значение было переосмыслено, в результате чего появилось новое фразеологическое, отличающееся от суммы значений компонентов фразеологизма. Можно сказать, что во фразеологических оборотах аккумулируется, а затем транслируется опыт народа, приобретенный в результате переживания каких-либо исторических событий, наблюдения и анализа человеческого поведения, сравнения с окружающим миром [Левина, 2018, с. 206].

При помощи фразеологизмов человек может выразить свое отношение к определенным ситуациям, происходящим в мире. Демонстрируя свое отношение, эмоции, адресат/реципиент раскрывает свою культурную позицию, т. е. решает, принимать происходящее во внимание или нет, реагировать или придерживаться нейтрального положения. М. Л. Ковшова указывает на то, что «в результате культурной интерпретации фразеологизма в процессе его употребления формируется важнейший компонент культурно-языкового значения фразеологизма, содержанием которого является ценностно-эмоциональное отношение к происходящему» [Ковшова, 2016: 69].

Появление фразеологических знаков в языке закономерно. Внутренняя форма фразеологизма состоит из уже «окультуренных» компонентов, затем происходит слияние отдельных составляющих, которые переосмысливаются и воспринимаются носителями языка как единое целое, имеющее образное значение [Ковшова, 2016: 71].

Немалая часть фразеологизмов хранит в себе культурный код народа, отражает его быт, культурные ценности, которые могут быть непонятны изучающим немецкий язык без исторической справки. Например, *Schwein haben, Korb geben/bekommen, j-m den Schwarzen Peter zuschieben/zuspielen, schwarzfahren*. Некоторые из перечисленных фразеологизмов могут не иметь аналогов в русском языке, а также сами носители языка не всегда могут объяснить их происхождение, а, соответственно, подчеркнуть уникальность. Поэтому, чтобы раскрыть культурную ценность языкового единства, необходимо владеть информацией, скрытой в этимологии.

Рассмотрим подробнее воплощение культуры во фразеологизме на примере *auf keinen grünen Zweig kommen*, что следует понимать как «не иметь успеха, удачи». «Зеленая ветвь» в народных немецких сказа-

ниях символ плодородия. Фразеологизм восходит к языческому обычаю, согласно которому продавец вручал новому владельцу земельного участка или дома ветвь вечнозеленого дерева, например, самшита, тиса или хвойного дерева. Считалось, что вместе с ветвью, жившие на ней добрые духи поселялись в доме. Глупым считался лишь тот, кто был беден и не мог позволить себе дом/участок. То есть он не мог получить «зеленую ветвь» и вместе с ней доброго духа, приносящего успех и удачу (<https://www.geo.de/geolino/redewendungen/5240-rtkl-redewendung-auf-keinen-gruenen-zweig-kommen>).

Подобная краткая историческая справка помогает понять некоторые особенности культуры немцев, этимологию фразеологизма.

Знакомясь и рассматривая подобные языковые единства, обучающиеся с помощью преподавателя познают культурное содержание фразеологизмов. Помимо этого, фразеологические обороты обладают коммуникативной ценностью, которая активно используется носителями в повседневной речи. Например, так называемые *Routineformeln: jetzt schlägt's aber dreizehn, das ist doch der Gipfel!*

Поскольку фразеологизмы являются контрастными, маркированными, образными языковыми единицами, которые используются для выражения мыслей в более ярком, контрастном формате, СМИ с их помощью привлекают к себе внимание, буквально «выстреливая» острыми, броскими и запоминающимися высказываниями [Левина, 2018, с. 207].

В методике преподавания иностранного языка актуальность проблемы трансляции культуры через фразеологию заключается в том, что фразеологизмы способствуют формированию лексической компетенции, необходимой, в свою очередь, для более точного понимания языковой картины мира народа, дающей возможность увидеть «мир» через призму другого языка, а значит, приблизиться к пониманию культурного кода национальности [Левина, 2018, с. 207].

При отборе фразеологизмов с учебной целью следует руководствоваться следующими принципами: актуальность выбранных языковых единиц в современном языке, учебно-методическая целесообразность [Левина, 2018, с. 2007].

Анализ аутентичных учебников по немецкому языку как иностранному (нем. *DaF*) показал, что, хотя во многих случаях фразеологизмы встречаются уже на уровне A2.1 или даже раньше, более тесное знакомство с ними начинается на уровне B1. Дальнейшее их изучение и соответственно применение предполагает более высокий уровень владения языком. Прежде чем описывать критерии отбора фразеологизмов для уровня B1, важно уточнить, что он собой представляет.

В 2001 г. Совет Европы опубликовал документ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»), где были структурированы и подробно описаны все уровни владения иностранным языком от А1 до С2.

Рассмотрим подробнее уровень В1. Согласно «Общеввропейским компетенциям», человек, владеющий иностранным языком на данном уровне, может понимать основные идеи сообщений на разные темы, общаться и решать проблемы по мере их появления, пребывая в стране изучаемого языка. Самостоятельно может составлять сообщения на интересующие темы, способен описать чувства, эмоции, события, выразить мнение по какому-либо вопросу, посвятить собеседника в свои планы на будущее [EUROPARAT, 2001, S. 24].

Нужно подчеркнуть, что на данном уровне человек сам является инициатором коммуникативной ситуации, ему не требуется поддержка со стороны преподавателя. На уровне В1 он также обладает достаточными навыками и умениями, а также словарным запасом, чтобы подбирать синонимы к словам и словосочетаниям.

Фразеологизмы могут активно использоваться в повседневной жизни и в СМИ, т.е. в тех сферах, с которыми человек постоянно имеет дело. Поэтому уже на уровне В1 необходимо видеть/слышать, идентифицировать, понимать и использовать их в речи. Тем более что данные языковые единицы являются важной составляющей словарного богатства изучаемого языка, в связи с чем заслуживают особого внимания.

В соответствии с вышеперечисленным, необходимо выделить следующие критерии отбора фразеологизмов:

- 1) соответствие языковому уровню;
- 2) активное использование в конкретных жизненных ситуациях;
- 3) лексические, синтаксические и фонетические особенности фразеологизмов соответствуют изучаемому материалу, т.е. изучаются не оторвано от лексической, грамматической или синтаксической темы [Левина, 2018, с. 206].

Для того чтобы обозначить конкретные упражнения, видится необходимым рассмотреть этапы работы с фразеологизмами на уроках немецкого языка. Исследователи Е. А. Левина и К. В. Дерова выделяют следующие этапы:

- 1) небольшая теоретическая справка, что такое фразеология и фразеологизмы;
- 2) разъяснение фразеологического материала;
- 3) практическая часть — работа с разного вида упражнениями для систематизации и закрепления изученного;

- 4) повторение уже известного;
- 5) контроль [Левина, Дерова, 2018, с. 208].

На первом этапе происходит знакомство с базовыми понятиями, такими как «фразеологизм», «фразеология», приводятся наиболее понятные обучающимся примеры, то есть те, значение которых можно расшифровать, не прибегая к помощи фразеологического словаря. Например, *Öl ins Feuer gießen, durch rosarote Brille etwas betrachten u.a.* Затем выбранный фразеологизм записывается на доске, и обучающиеся самостоятельно пытаются определить его значение путем объяснения своими словами, подборов синонимов. В случае, если значение фразеологизма довольно сложно понять, можно использовать семантизацию его прямого и переносного значения при помощи рисунков. Далее происходит работа с фразеологизмом посредством текста. Обучающиеся читают текст, где употребляется уже знакомый фразеологизм. Преподаватель может попросить одного из обучающихся прочитать предложение с фразеологизмом вслух, а затем записать его в тетрадь. Два следующих этапа могут осуществляться посредством предложенных ниже упражнений.

Е. А. Левина и К. В. Дерова отмечают, что при изучении любой грамматической темы в качестве примеров можно использовать фразеологизмы [Левина, Дерова, 2018, с. 207]. *Ein alter Hase sein, eine arme Socke sein, ein langes Gesicht machen usw. (Deklination der Adjektive).*

С. П. Остапенко и Е. А. Долгая подчеркивают, что одним из наиболее интересных видов упражнений является поиск языковых эквивалентов в родном языке [Остапенко, Долгая, 2016, с. 47]. Необходимо внести некоторую ясность. Высказывание «переводить фразеологизмы» не совсем верно, так как их можно сравнить с культурными реалиями, которых нет в языке-реципиенте или присутствуют лишь некоторые эквиваленты. Это объясняется разным видением мира, особенностями культуры, которые буквально «вплетены» в фразему. Поэтому правильнее сказать: «искать равнозначные или близкие по смыслу языковые единицы».

Мехмет Гюндоду предлагает использовать следующие задания как для активного, так и для пассивного освоения фразеологизмов:

- 1) упражнения с заменой конкретного нефразеологического высказывания на фразеологическое;
- 2) трансформационные упражнения;
- 3) упражнения на сопоставление фразеологизма и его значения [Gündođdu, 2007, S. 17].

Также Мехмет Гюндоду приводит конкретные примеры формулировок заданий к упражнениям для работы с фразеологическими оборотами, например, *eine kleine Geschichte zum Idiom erfinden, Idiome*

den Geschichten zuordnen, in Dialogen andere Textteile durch Idiome ersetzen [Gündoğdu, 2007, S. 17].

Опираясь на предложенные выше упражнения, мы можем представить ряд других, которые также будут предназначены для закрепления пройденного материала, усвоения культурного содержания фразеологизма.

1. Рецепттивные «закрытые» упражнения. Пример: *Ordnen Sie den Bildern die Phraseologismen zu*. Благодаря такому типу упражнений, обучающиеся анализируют, а затем сопоставляют фразеологические единицы в родном и иностранном языке, с помощью преподавателя выделяют те культурные особенности, которые отражены в фразеологизмах немецкого языка.

2. Репродуктивные «открытые» упражнения. Пример: *Deuten Sie die Phraseologismen mit eigenen Wörtern, geben Sie Beispielsätze an. Weisen Sie auf Kulturwerte/kulturelle Besonderheiten hin, die Sie im Phraseologismus sehen*.

3. Продуктивные, «открытые» упражнения, то есть такие, где обучающиеся без каких-либо вспомогательных текстов могут выполнить упражнение. Например, *Erfinden Sie Dialoge mit angegebenen Redensarten*.

Эти же упражнения могут использоваться в качестве контроля. Однако есть и ряд других, также направленных на проверку полученных знаний. Например, фразеологический диктант, упражнения с использованием Интернет-ресурсов (wordwall.net, earningapps.org, quizlet.com, kahoot.com u.a.), с помощью которых можно моментально получить результат о степени усвоения изученных фразеологизмов.

Посредством акцентирования внимания на фразеологии немецкого языка, выполнения ряда упражнений, обучающиеся приобретают языковые и фразеологические навыки: видеть/слышать, понимать и воспроизводить фразеологизмы в устной и письменной речи, понимать мировидение народа, осознавать конкретные ценности, отраженные во фразеологических оборотах.

Следует еще раз подчеркнуть, что фразеологизмы играют немаловажную роль в изучении любого иностранного языка, так как являются трансляторами культуры народа, передаваемой посредством языка.

Литература

- Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2007.
- EUROPARAT. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001.

- Gündoğdu M.* Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache // DaZ. 2007. No. 2. S. 11–18.
- Ковиова М. Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. 3-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2016.
- Левина Е. А., Дерова К. В.* Обучение лексической стороне речи с помощью фразеологических единиц (немецкий язык) // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков: материалы VIII Международ. науч.-практич. конф., Саранск, 14–15 ноября 2018 г. Саранск: Из-во: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2018. С. 204–210.
- Остапенко С. П., Долгая Е. А.* Изучение фразеологизмов как необходимый компонент при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1 (20). С. 43–49.
- Федуленкова Т. Н.* Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2005. С. 35–39.
- Geolino.de [Webseite]. <https://www.geo.de/geolino/redewendungen/5240-rtkl-rede-wendung-auf-keinen-gruenen-zweig-kommen> (дата обращения: 20.01.2022).

РЕКЛАМА КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

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

А. Е. Попкова,
магистрант 2-го курса, СПбГУ

Настоящее исследование посвящено особенностям рекламы, как одного из жанров туристического дискурса. Рассматриваются прагмалингвистические характеристики рекламы, обеспечивающие воздействие рекламного текста на аудиторию, а именно подробно проанализированы компоненты рекламы, типы реклам, их стратегии и эмоционально-оценочные языковые средства. В данной работе представлен ряд испаноязычных примеров, позволяющий понять культурную особенность туристической рекламы.

Ключевые слова: реклама, туристический дискурс, речевые стратегии, манипуляция, языковые средства, экспрессия.

ADVERTISING AS A GENRE VARIETY OF TOURIST DISCOURSE

L. P. Tarnaeva, A. E. Popkova

The present research is devoted to the peculiarities of advertisement as one of the genres of tourist discourse. The focus is on the pragmalinguistic characteristics of advertisement that make an impact on the audience. The components of advertising, types of advertising, its strategies and emotionally evaluative words are analyzed in particular. This paper presents a number of Spanish-language examples that allow understanding the cultural peculiarity of tourist advertising.

Keywords: advertising, tourist discourse, speech strategies, manipulation, language tools, expression.

Среди жанровых разновидностей туристического дискурса, особое внимание следует уделить рекламе. Обращаясь к истокам этого слова, мы находим весьма интригующий перевод. В переводе с латинского «reclamare» трактуется как «крик», «выкрикивать», «кричать». Вспомним те времена, когда привычные современному человеку средства коммуникации еще не были созданы: ни газеты, ни телевидение. Именно крик выполнял ряд социально важных функций:

- с помощью крика призывали на помощь;
- крик торговца на площади помогал реализовать ему свою продукцию;
- крик выступал средством предвыборной агитации [Сенека, 1997].

Если обратиться к этимологии термина «реклама», то созвучные слова можно обнаружить во французском языке — «réclame», первонач. — «подзывание сокола на охоте». В английском языке есть глагол «to reclaim» — «привлекать к себе внимание» [Danesi, 2015].

В лингвистике реклама рассматривается с позиции одного из видов коммуникации между участниками торговых отношений. Основная цель данной коммуникации заключается в создании баланса между такими экономическими категориями, как спрос и предложение. Современные специалисты, занимающиеся созданием рекламы, работают над созданием так называемого «продающего» текста. Такой вид текста предполагает использование вербальных и невербальных средств языка [Матвеева, 2003]. Именно язык представляет собой увещательную коммуникацию, в основе которой лежит побудительная направленность деятельности слушающего [Пирогова, Паршин, 2000]. Основная задача рекламных текстов заключается не только в передаче познавательной информации, но и пробуждение заинтересованности потребителя в продукте.

Отмечается, что реклама представляет собой креолизованный текст. Данный подход к трактовке понятия «реклама» раскрывает разнознаковый характер ее природы, к которому можно отнести: (а) визуальные иконические знаки, которые активно используются в телевизионной, печатной, щитовой рекламе; (б) аудиальные знаки применяются в теле-радиорекламе; (в) вербальные, языковые, знаки — можно встретить во всех видах рекламы [Сорокин, Тарасов, 1990].

Особыми признаками рекламного текста является его информационная составляющая и масштабированный характер, способный подстраиваться под неопределенный круг лиц и ориентированность на любой продукт. Специалисты в области рекламы отмечают ряд основных признаков рекламного текста: точность, краткость, простота, оригинальность, рифмованные слоганы [Ромат, 2003].

В основе самого текста рекламы заложены как вербальные, так и невербальные компоненты. Вербальный уровень наиболее содержательный и доступный в рамках донесения конкретного текста смысла, ориентированного на потенциального покупателя. Ко второму уровню организации рекламы, связанного с невербальным способом передачи информации, можно отнести художественно-графические компоненты. Такими компонентами выступают заголовки, слоганы, основы рекламного текста и эхо-фразы [Каребина, 2008].

Большинство людей обращают внимание на заголовок, и гораздо меньший процент акцентирует свое внимание на содержательной части. Но повышение заинтересованности покупателей, перенесе-

ние их внимания на содержание объявления возможно путем оказания сильного эмоционального воздействия через привлекательный слоган. Именно он способен оказывать сильное эмоциональное и емкое по содержанию послание адресату.

Слоган является наиболее оптимальным вариантом не только для фиксации внимания, но и для запоминания. Доказано, что именно слоган способен оказывать влияние на наши эмоции, тем самым побуждая к покупательской деятельности. При этом важно, чтобы слоган отвечал таким требованиям, как краткость, устойчивость, запоминаемость и вариативность в переводе.

Важную роль в рекламе играет последняя словесная часть рекламного текста — эхо-фраза (код). Важность эхо-фразы обусловлена повышенным уровнем читаемости наряду с заголовком рекламного объявления. Она выполняет две функции: повторяет главную мысль основного рекламного текста и придает всей рекламе целостный вид.

Эффективность рекламы во многом зависит от невербальной составляющей текста. Так, например, доминирующая роль может принадлежать вербальному компоненту в отдельных рекламных объявлениях, а в других важна невербальная передача информации через шрифт, цвета и изображения.

Таким образом, в качестве основных характеристик рекламы можно выделить следующее: (а) рекламный текст обусловлен рядом экстралингвистических факторов, которые направлены на привлечение внимание потенциального покупателя, что реализуется не только с помощью вербального оформления текста (стилистические приемы, фигуры речи и т. д.), но и с помощью невербального (шрифт, цвет, размер, иллюстрации и т. д.); (б) каждая современная реклама содержит в себе собственную семантику и выполняет побуждающую функцию, т. е. побуждает человека к покупательской деятельности; (в) реклама имеет когнитивную составляющую, основная цель которой заключается в создании положительного образа товара; (г) в рекламе могут использоваться различные знаковые системы (изображения, схемы, музыка и т. д.); (д) реклама комплексно воздействует на потребителя рекламной продукции [Шидо, 2002; Сакаева, Базарова, 2014].

В соответствии с выше обозначенными характеристиками выделяются следующие типы реклам: (а) вербальный коммуникативный (письменный текст, направленный на заинтересованного покупателя); (б) вербально-визуальный (письменный текст, выделенный с помощью рамок, цветовой комбинации или увеличенного шрифта); (в) аудиовербальный (формат аудиофайла); (г) мульт-

тимедийный (формат файла с аудио- и видеосодержанием) [Карамурза, 2002].

Туристическая реклама занимает одну из лидирующих позиций в области продаж товаров и услуг, что находит отражение как в развитии выездного туризма, так и в активизации въездного туризма [Устименко-Кахлаули, 2009].

Стремясь достичь основной своей цели, состоящей в продаже продукта или повышении узнаваемости компании, туристический рекламный текст использует в качестве приёмов воздействия на аудиторию определённые речевые стратегии, свойственные рекламному бизнесу. Для рекламы характерно использование таких стратегий, как (а) обращение к эмоциональной сфере, (б) уподобление персонажа рекламы потенциальному потребителю, (в) акцентирование внимания на психологическом характере аудитории, (г) интимизация (создание доверия с потребителем) [Глизерина, Морозова, 2007; Тарнаева, 2017].

Общей характеристикой всех реклам является то, что в брошюрах или туристических журналах, читатель никогда не найдет ничего агрессивного и отталкивающего в рекламе. Ведь через туристическую рекламу потенциальный клиент погружается в мир мечтаний о путешествиях. Подобная стратегия позитива очевидна и оправдана, ведь никто не захочет платить деньги за неприятные эмоции [Гончарова, 2011].

Аргументация является основой рекламного текста, нацеленной на доказательство истинности заголовка рекламы. Аргументация может быть представлена различными типами информации, которые раскрывают покупателю важные особенности товара.

Наряду с аргументацией в рекламных текстах используются манипулятивные стратегии. Как аргументативные, так и манипулятивные стратегии имеют своей целью изменить убеждения другой стороны путем использования вербальных и невербальных компонентов. Однако, воздействуя на мнения и рациональные оценки реципиента, аргументативные стратегии регулируют его поведение не прямо, а косвенно, т.е. силой логико-риторических характеристик текста, в то время как манипулятивные стратегии навязывают адресату необходимость тех или иных оценок, намерений, установок и побуждают к действию в определённом направлении без предъявления весомых аргументов [Тарнаева, 2017; Шелестюк, 2008 и др.].

Гончарова выделяет два вида манипуляций в рекламе. Семиотическая манипуляция представляет собой комбинацию из цифр, которые способны привлечь внимание покупателя (даты, процент скидки). Манипуляции образами способны управлять воображени-

ем покупателя. Такие рекламные тексты влияют на эмоциональное состояние покупателя, создавая в его сознании романтические образы, удивление или любопытство [Гончарова, 2011].

В стратегиях, которые используются в рекламных текстах, важную роль играют языковые средства на лексическом, грамматическом, синтаксическом и фонетическом уровнях. Особую экспрессию рекламному тексту придают эмоционально-оценочные языковые средства, которые могут нести в себе культурную маркированность и, соответственно, воздействуют на эмоциональную сферу носителя определенной лингвокультуры [Тарнаева, 2017].

Важное значение имеют такие эмоционально-оценочные языковые средства, как эпитеты, метафоры, олицетворения и т. д. Примером использования эпитета в качестве эмоционально-оценочного средства является следующий фрагмент испаноязычной рекламы:

Playa de arena blanca, mar tranquilo y cristalino, paisaje impresionante bordeado por elegantes palmeras / Белый песчаный пляж, спокойное и кристально чистое море, потрясающие пейзажи, окаймленные элегантно изогнутыми пальмами. В данном примере описательные эпитеты *mar tranquilo y cristalino, paisaje impresionante, elegantes palmeras* используются с целью акцентировать внимание на красоте описываемого объекта, а также с целью выразить личное авторское восприятие данного пейзажа.

Отмечается, что основной грамматической характеристикой большинства туристических текстов является употребление прилагательных в предложениях [Федишева, 2020].

Verás playas suaves, espaciosas y limpias / Вы увидите мягкие, просторные и чистые пляжи. Прилагательные *suaves, espaciosas, limpias* используются автором с целью передать полноценный колорит места.

Использование инверсии тоже является эффективным приемом воздействия на воображение потенциального потребителя [Федишева, 2020].

El país con una impresionante metrópolis / Страна с потрясающим мегаполисом. Инверсия в данном примере помогает читателю представить огромные масштабы города.

Синтаксические особенности включают в себя эллипсис и однородные члены предложения. Эллипсис в туристическом дискурсе помогает не допустить повтора, задает ритм и динамику тексту [Федишева, 2020].

El agua cómo cristal / Вода как кристалл. Именно эллипсис показывает потребителю, что стоит только прикоснуться к воде, как захватит дыхание от ее чистоты и прозрачности.

Однородные члены предложения в туристической рекламе могут быть представлены следующим образом:

Eso incluye gambas, cigalas, langostas y bogavantes / Включены креветки, раки, омары и лангусты. Однородные дополнения *gambas, cigalas, langostas, bogavantes* помогают читателю прочувствовать все разнообразие национальной кухни.

Отмечается, что среди стилистических средств на фонетическом уровне в рекламном тексте частым является прием аллитерации, так как он придает тексту звучность [Гончарова, 2011].

Su carácter salvaje, alejada de núcleos urbanos, crea un paisaje encantador / Его дикий характер, вдали от городских центров, создает очаровательный пейзаж. Звук /x/, который дает испанская буква *j* в словах *salvaje, alejada, paisaje*, можно сравнить с шепотом ветра. Этот звук помогает воссоздать в нашем воображении картину безлюдного и дикого места.

Таким образом, общей характеристикой всех реклам является то, что потенциальный покупатель никогда не найдет ничего агрессивного и отталкивающего. Реклама всегда направлена на приближение человека к той реальности, о которой он мечтает. Любое объявление можно разделить на содержательную и иллюзорную составляющую, которая исходит из основных уровней и способах передачи информации. Ведь через туристическую рекламу потенциальный клиент погружается в мир мечтаний о путешествиях, постижении неизведанного ранее мира, расширении своих географических и мировоззренческих границ.

Литература

- Глизерина Л. М., Морозова Е. Н. Культурно-этические нормы и проблемы языка рекламы // Культура. Коммуникация. Корпоративность. Йошкар-Ола, 2007. С. 87–90.
- Гончарова Л. М. Стратегии и тактики рекламных текстов туристской сферы. // Сервис в России и за рубежом. Пушкино: РГУТИС, 2011. № 7–11. С. 202–209.
- Кара-Мурза Е. С. «Дивный новый мир» российской рекламы: социокультурные, стилистические и культурно-речевые аспекты // Словарь и культура русской речи. М.: Индрик, 2002. С. 164–180.
- Карбина О. П. Семантическая организация лингвистических и паралингвистических феноменов в текстах предметной области «Туризм»: автореф. дис.... канд. филол. наук, Краснодар, 2008.
- Матвеева Т. В. Учебный словарь // Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта, 2003.

- Пирогова Ю. К., Паршин П. Б.* Рекламный текст: семиотика и лингвистика. М.: Межд. ин-т рекламы, 2000.
- Ромат Е. В.* Реклама. История. Теория. Практика. СПб.: Питер, 2003.
- Сакаева Л. Р., Базарова Л. В.* Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6. Ч. 1. С. 159–161.
- Сенека Л.* Нравственные письма к Луциллию. М.: Наука, 1977.
- Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
- Тарнаева Л. П.* Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур (лингводидактический аспект): монография. СПб.: Книжный дом, 2017.
- Устименко-Кахлаули Е. Н.* О туристическом рекламном тексте // Русская речь. 2009, № 3. С. 62–67.
- Федишева Е. А.* Лингвопрагматические особенности испанского туристического дискурса (на материале рекламных объявлений): выпускная квалификационная работа. Ставрополь, 2020.
- Шелестюк Е. В.* Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия // Вестник Челябинского государственного университета Серия: Филология. Искусствоведение. 2008. Вып. 26. № 30 (131). С. 170–175.
- Шидо К. В.* Рекламный слоган как особый жанр английских рекламных текстов: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Саратов, 2002.
- Danesi M.* Advertising Discourse. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction. ed. by K. Tracy, University of Toronto, 2015. P. 1–10. <https://goo.gl/mVRes4> (дата обращения: 07.11.2021).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В. А. Потёмкина,

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

В статье рассматривается необходимость формирования социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку как второму иностранному, с учётом современных культурологических и социальных особенностей, а также, требований методики преподавания иностранных языков и культур. В соответствие с изложенной, в статье информацией, к ознакомлению, предлагается методическое пособие «Introduction to English-speaking literature», содержащие необходимый, с точки зрения автора, социокультурный компонент.

Ключевые слова: английский как второй иностранный язык, социокультурная компетенция, методическое пособие.

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF TESOL

V. A. Potemkina

The article discusses the need for the formation of sociocultural competence in the process of TESOL, taking into consideration up-to-date cultural and social characteristics and methodological requirements. In accordance with the provided information in the review, there is an introduction to the textbook. The textbook's title is — “Introduction to English-speaking literature”. It is given as an example of the methodological proof for sociocultural competence in TESOL.

Keywords: TESOL, sociocultural competence, methodological requirements, textbook.

Современная экономическая, политическая и геокультурная ситуации вынуждают человека уметь налаживать взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего пространства, инициировать общение с представителями разных культур. Ведущую роль в этом играет язык, выступающий как инструмент, с помощью которого и становится реальностью создание и поддержание общения на основе взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных лингво-этно-сообществ. Отсюда, очевидной становится роль формирования социокультурной компетенции в процессе обучения как первому, так и второму и другим последующим иностранным языкам.

Осваивая каждый новый язык, человек расширяет свой кругозор, границы своего мировосприятия и мироощущения, но также,

создает вторую или даже третью, языковую личность. Языковая личность — это и есть то благодатное поле, где «прорастает» контакт и встреча культур и взаимодействие языков [Сысоев, 2009, с. 96].

В эпоху глобализма многоязычный человек — это хранитель культурного наследия страноведческих реалий, посредник между различными народами и этническими группами. Его мировосприятие и понимание реалий окружающей действительности, всегда отражается в многообразии выразительных средств, используемых человеком, в процессе общения. Любая ситуация, побуждающая к общению, оценивается каждым из говорящих, через призму культурных норм и ценностей, принятых в его социуме и нашедших непосредственное отражение в родном языке.

Именно таким образом, между людьми складываются взаимоотношения, позволяющие формировать социокультурную компетенцию и поддерживать общение на должном уровне.

Лингвокультурный опыт и собственные национально-культурные традиции непременно будут использоваться любым субъектом коммуникации, одновременно помогая и мешая выучить не только «чужеродный» языковой код, но и понять и принять иные обычаи и привычки, а также нормы социального поведения других коммуникантов.

Формирование социокультурной компетенции, под которой мы понимаем *готовность и способность к ведению диалога культур, что предполагает всестороннее знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка* [Потёмкина, 2010, с. 38] происходит в процессах социокультурного воспитания (процесса приобщения личности к культуре и народным традициям страны изучаемого языка) и обучения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Усиление культуроведческого компонента в обучении ни в коей мере не снижает важности практического овладения языковыми формами как средством общения.

Более того, это позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности и организовать заинтересованное общение и взаимодействие на новом, для обучаемых, языке.

Хорошие навыки межкультурной коммуникации в значительной мере зависят от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков, но и достаточных социокультурных фоновых знаний и адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный

язык функционирует. Многими признается сегодня, что главной причиной непонимания при межкультурном общении является различие национальных сознаний коммуникантов, а не различие языков.

Социокультурный подход, получивший обоснование в работах В. В. Сафоновой, провозглашает в качестве основополагающего принципа «взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего иностранный язык средствами этого языка». Взяв свое начало в аудиолингвальном методе, социокультурный подход развивался на базе коммуникативного метода с привлечением страноведческих материалов, создающих социокультурный фон, контекст иноязычного общения. Логично дополняя и совершенствуя коммуникативный подход, социокультурный подход ориентирует коммуникантов на сопоставление картин мира в контексте национальной и мировой цивилизаций и тем самым подводит обучающихся к рефлексии собственных ценностей, к осознанию национального достояния своей страны, своего народа. [Сафонова, 1996, с. 237]

Несмотря на то, что изучение языков и культур теоретически обосновано ведущими методистами страны (И. Л. Бим, Б. А. Лапидус, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова Г. В. Елизарова, Е. И. Пассов), существует опасность сведения социокультурного компонента в содержании обучения, главным образом, к речевым формулам и национальной специфике предъявляемых материалов. В отдельных исследованиях социокультурный компонент предусматривается в качестве самостоятельного (изолированного) элемента содержания обучения [Осиянова, 2015, с. 34], что противоречит интегративной сущности самого социокультурного компонента.

Социокультурный компонент языка не сводится только к «кильтам и балалайкам» [Никитенко-Попова, 2001, с. 110], т. е. к словам-реалиям, обозначающим какие-то предметы, существующим только в данных странах и не имеющим эквивалентов в других культурах. Изучая язык и культуру страны изучаемого языка, можно говорить о психологических, языковых, политических, литературных и даже рекламных аспектах.

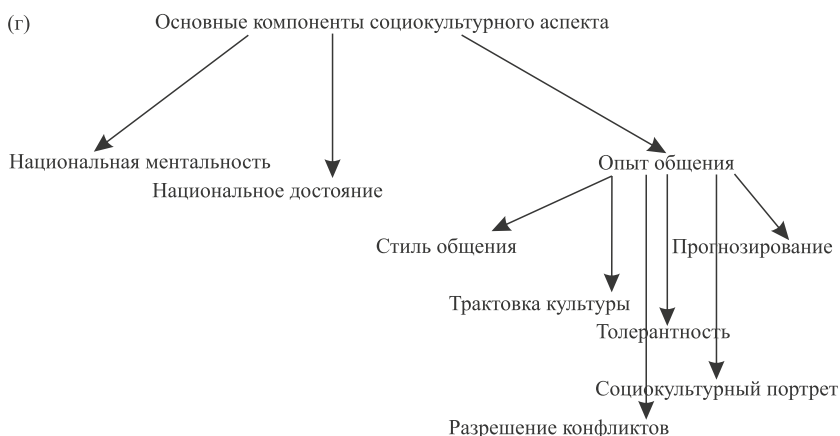
Поскольку язык социален и представляет собой единственный источник, из которого может быть почерпнуто содержание образования, наиболее значимой его имплицитной частью является культура. В силу этого социокультурный компонент пронизывает содержание обучения иностранному языку и, присутствуя во всех его составляющих, обеспечивать их нерасторжимую связь.

Содержание обучения иностранному языку, его предметный аспект, так же, не должен становиться «рекламой» образа жизни

другой страны и насаждением национальных и культурологических ценностей представителей других культур, наоборот, он должен помочь понять и по возможности, принять отличия и «чужеродность» социокультурных различий.

Социокультурный аспект предполагает в дополнение к культурным составляющим исследуемых явлений учет и социального компонента. Согласно Г.В.Елизаровой, особенности ритуалов поведения и способов выражения ценностей объясняются не только различиями в ценностных системах исследуемых культур, но и спецификой социального статуса участников акта общения или социальных институтов, диктующих модели поведения. [Елизарова, 2005, с. 352]

Содержание социокультурного аспекта образования средствами иностранного языка П. В. Сысоев представляет в виде схемы:



Национальная ментальность включает: язык, язык жестов, письменную коммуникацию. При этом национальное достояние подразумевает наличие таких компонентов как: наука и искусство, история и религия, туристические достопримечательности. Согласно представленной схеме опыт общения — это выбор социокультурно приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры, прогнозирование восприятия и поведения носителей языка и культуры, повышенная толерантность при обучении на иностранном языке к участникам коммуникации, способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при обучении, создание социокультурного портрета страны изучаемого языка, а также участников коммуникации [Сысоев, 2009, с. 110].

Таким образом, обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультур-

ными знаниями и умениями. Без этого нет и не будет практического овладения языком.

Полагаясь на все вышеизложенное, нам бы хотелось представить методическую разработку *Introduction to English-Speaking Literature*, созданную для обучения студентов из Восточной и Юго-Восточной Азии, которую мы используем, при обучении английского как второго иностранного языка на базе Института РКИ, Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, и при создании которой мы учитывали все факторы, необходимые для формирования социокультурной компетенции.

Методическое пособие представляет собой сборник отрывков произведений авторов, которые являются представителями англоязычных стран, таких как США, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Республика Ирландии, Австралия, ЮАР, Канада; с добавлением краткой биографии авторов и упражнений, направленных на формирование навыков аудирования, чтения, письма и говорения.

Каждый из отрывков, предложенных различными авторами произведений, рассматривался с точки зрения вклада в культуру и язык своей страны, а так же, возможностью соотнесения с образовательной программой Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена.

Таким образом, были отобраны десять авторов:

1. Jonathan Swift; *A Voyage to Lilliput*.
2. Robert Burns; *A Red Red Rose*.
3. William Shakespeare; *Romeo & Juliet*; *Sonnet 130*.
4. James Augustine Aloysius Joyce; *The Dead*.
5. Jerome David Salinger; *A Perfect day for Bananafish*.
6. Joanne Rowling; *The Cuckoo's calling*.
7. Liane Moriarty; *Big Little Lies*.
8. Margaret Eleanor Atwood; *Hag-Seed*
9. Nadine Gordimer; *A World of Strangers*.
10. John van de Ruit; *Spud*.

Произведения для изучения отбирались по нескольким критериям:

- 1) по исторической данности;
- 2) по уровню сложности;
- 3) по наличию дополнительной аудио и (или) видеoinформации;
- 4) по уровню психологической сложности тем, затрагиваемых в произведении, к обсуждению студентами из Восточной и Юго-Восточной Азии.

Необходимо остановиться на пункте «четыре» из приведенного выше списка критериев для отбора произведений, чтобы дать более точное представление о темах, которые обсуждались в процессе изучения отобранных нами произведений. Контингент обучающихся на РКИ в РГПУ им. А. И. Герцена полностью состоит из иностранных студентов, при этом сами группы не являются мононациональными и могут содержать в себе разное количество студентов из стран Восточной и Юго-Восточной Азии, а именно: Вьетнам, Китай, Таиланд, Южная Корея, Монголия и даже Япония. Хотя, несомненно, преимущественное большинство остается за студентами из Китая. Таким образом, обсуждение различных тем может восприниматься студентами по-разному, в силу социокультурных различий и традиций, а также уровня доверительности и открытости, присущих той или иной нации.

Наиболее трудными для студентов являются такие темы:

1) религия (буддизм в разных странах Азии имеет серьезные отличия, как и открытость в плане обсуждения личных религиозных убеждений);

2) посттравматический синдром и Вторая мировая война (наличие в одной группе студентов из Японии и Китая делало эту тему практически taboo)

3) отношение к браку (возможность послушаться родителей и наличие «договорных» браков, хотя и отходят на второй план в этих странах, но все еще являются актуальными проблемами);

4) политические режимы, в частности режим апартеида (поскольку информация о ЮАР у студентов из всех стран Восточного и Юго-Восточного регионов практически отсутствует).

Данный факт подтверждает отсутствие социокультурных знаний и несформированность социокультурного компонента коммуникативной компетенции.

Для преодоления трудностей, возникающих в процессе обсуждения данных тем, были разработаны методические рекомендации для учителя с различными вариантами письменных и устных креативных заданий, что позволило получить обратную связь об уровнях сформированности социокультурной компетенции после обсуждения той или иной темы.

В процессе работы над отрывками из произведений, в устной и письменной практике поднимались вопросы, мотивирующие обучающихся не только к дискутированию, но и к необходимости «примерить» социокультурные реалии того или иного времени, той или иной страны на свой социальный опыт. Для этого требовалась дополнительная индивидуальная или же групповая работа, как само-

стоятельно в рамках различных проектов, так и на уроке, под руководством преподавателя.

Для возможности использования данного пособия широким кругом обучающихся уровни текстов варьируются от А2 до С1. Также в пособии присутствуют методические подсказки для преподавателей: каким образом и с группами какого уровня можно использовать то или иное задание.

Для большей аутентичности в пособие включены ссылки на аудио- и видеофайлы, находящиеся в прямом доступе *YouTube*, с предлагающимися к ним упражнениями. Для удобства преподавателя в пособии предусмотрен специальный раздел, готовый для ксерокопирования и раздачи студентам.

Мы надеемся, что внимание преподавателей к формированию социокультурного компонента при обучении английскому языку как второму иностранному будет способствовать вовлечению обучающихся в активную учебную деятельность, а использование материалов пособия позволит увеличить ее продуктивность и снимет дополнительную нагрузку с преподавателя в процессе поиска и подготовки аутентичного материала для уроков.

Таким образом, проблема социокультурной компетенции при изучении английского языка студентами из Юго-Восточной Азии сводится к моделированию такого процесса обучения на уроке, при котором обучающийся и его лингвокультурный социальный опыт находится непосредственно в центре внимания преподавателя. Данный процесс требует от него правильного подбора не только разнообразных видов деятельности на уроке, но и актуальных и интересных материалов, которые помогли бы обучающимся, даже не находясь в аутентичной языковой среде, получить достаточное количество фоновых знаний для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения английскому как второму иностранному языку.

Литература

- Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. С. 352.
- Жиргалова Я. А., Ещеркина Л. В.* Межкультурная коммуникация в контексте методики преподавания иностранного языка. М.: Индрик, 2005. С. 1038.
- Никитенко-Попова З. Н.* Каждому жителю Европы — иностранный язык с детства, 2001. С. 110–113.
- Осиянова О. М.* Инновационное обучение культуре речевого общения в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. 2015. № 2. С. 34–56.

- Потёмкина В. А.* Формирование социокультурной компетенции при обучении аудированию с использованием социомаркированных материалов у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. ... канд. пед. наук, СПб., 2010.
- Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. С. 237.
- Сысоев П. В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура, 2009. № 2 (6). С. 96–110.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Т. Е. Доброва,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

А. С. Рыбакова,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

В статье рассматривается влияние национальной культуры на процесс ведения деловых переговоров представителями русской, английской, французской и испанской лингвокультурной общности. Проводится сравнительный анализ национального переговорного стиля указанных лингвокультур на предпереговорном и собственно переговорном этапах. На основании результатов проведенного анализа выработаны рекомендации по ведению переговоров с представителями соответствующих лингвокультурных общностей.

Ключевые слова: лингвокультура, деловые переговоры, межкультурная коммуникация.

LINGUISTIS AND CULTURAL ASPECTS OF CONDUCTING BUSINESS NEGOTIATIONS. COMPARATIVT RESEARCHL

T. E. Dobrova, A. S. Rybakova

The article examines the impact of national culture on the process of conducting business negotiations by representatives of the Russian, English, French and Spanish linguocultural communities. A comparative analysis of the national negotiation style of these linguocultures is carried out at the pre-negotiation and actual negotiation stages. Based on the results of the analysis, recommendations are developed for negotiating with representatives of the relevant linguocultural communities.

Keywords: linguoculture, business negotiations, intercultural communication.

В глобализирующемся мире деловые контакты между представителями различных лингвокультур становятся неизбежными, однако недооценка значимости национальных особенностей ведения переговоров зачастую приводит к их срыву и к недопониманию между представителями различных культур. Именно поэтому возникает необходимость тщательного анализа лингвокультурных особенностей ведения деловых переговоров на предпереговорном, собственно переговорном и постпереговорном этапе, а также применения полученных результатов на практике.

Согласно Дж. Стивенсону и И. Морли, переговоры — это любая форма прямой или непрямой, вербальной или невербальной коммуникации, посредством которой стороны, вовлеченные в конфликт

интересов, — без обращения к арбитражным или иным судебным процедурам — обсуждают формы совместных действий, которые они могли бы предпринять для управления конфликтом между ними [Morley, Stephenson, 1977]. Участниками переговоров являются, как правило, две стороны или несколько сторон, обладающие как схожими, так и различающимися интересами. В основе переговоров лежит обмен уступками в условиях невозможности полного удовлетворения желаний и предпочтений сторон.

Под международными переговорами в контексте данного исследования понимаются переговоры, стороны которых принадлежат к разным государствам. В данном исследовании проводится анализ международных деловых переговоров — особого вида коммуникации, основная цель которого, согласно И.И. Лукашуку, — «получение экономической выгоды для бизнеса участников» [Лукашук, 2008, с.4]. Вступая в переговоры, участники стремятся улучшить свое экономическое положение. При этом под «экономическим положением» понимается не только — и не столько — вопрос о цене, а гораздо более широкий диапазон вопросов.

Понимание особенностей деловых переговоров является критически важным для анализа языка из проведения, поскольку, как считает М.М. Бахтин, типы предложений и композиционные связи в речи зависят от избранного жанра коммуникации [Бахтин, 1979].

Как отмечают американские ученые Д. Харнетт и Л. Каммингс, деловые переговоры отличаются от других форм коммуникации целями, отношениями между участниками и нормами поведения. Коммуникация в деловых переговорах включает в себя не только вербальный обмен информацией, но и невербальные знаки, такие как интонация, жесты, мимика, подтекст, символы (например, метафоры и образы) и дополнительные смыслы, которыми могут обладать языковые единицы [Harnett, Cummings, 1980].

На процесс ведения переговоров заметное влияние оказывает последовательность стадий переговорного процесса. Традиционно исследователи выделяют три стадии переговоров: предпереговорную, собственно переговорную и постпереговорную. На каждой из стадий могут в различной степени проявляться лингвокультурологические особенности сторон.

На подготовительной стадии осуществляются мета-переговоры и подготовка к переговорам каждой из сторон. Метапереговоры — это «переговоры о переговорах», в ходе которых стороны согласуют место и время проведения переговоров, формат переговорного процесса, состав участников от каждой делегации, основополагающие правила переговорного процесса и определяют повестку дня.

При подготовке к переговорам каждая сторона анализирует как информацию в отношении себя, как и доступную информацию в отношении противоположной стороны. В отношении себя сторона переговорного процесса определяет свои интересы и задачи на переговорах, свою BATNA (от англ. *Best Alternative to Negotiated Agreement*, досл.: *лучшая альтернатива переговорному решению*) и другие альтернативы (что позволяет понять целесообразность вступления в переговорный процесс). Также сторона устанавливает свою запросную и целевую позицию. Кроме того, сторона определяет для себя точку сопротивления, величину и последовательность уступок и выбирает предпочтительную тактику (или предпочтительные тактики). В отношении противоположной стороны подлежат анализу интересы и задачи, BATNA и другие альтернативы, запросная позиция, (предположительная) целевая позиция и точка сопротивления. Очевидно, что во многом от степени подготовленности стороны к переговорам будет зависеть ее успех в ходе переговорного процесса.

После подготовительной стадии наступают собственно переговоры, на которых также можно выделить несколько этапов: обозначение позиций сторон, обмен информацией и ее анализ, предложение возможных вариантов соглашения, обсуждение возможных вариантов соглашения, торг и согласование позиций и, наконец, составление и финализация текста соглашения.

На постпереговорной стадии стороны, как правило, выполняют достигнутые договоренности и осуществляют контроль над их выполнением другой стороной. Также на этом этапе возможно дальнейшее обсуждение спорных вопросов.

Как было отмечено выше, в случае с международными переговорами, на всех стадиях переговорного процесса важную роль играют лингвокультурные особенности участников переговоров.

Под лингвокультурой в данном исследовании понимается культура, получившая отражение в языке. При анализе лингвокультурологических особенностей ведения международных деловых переговоров в контексте данного исследования особое внимание будет уделено национальному стилю ведения переговоров (коммуникативным факторам), а также национально-специфичным грамматическим, лексическим и семантическим параметрам, манере произнесения речи и этикету. Лингвистические особенности включают в себя не только использование специфичных грамматических, лексических и семантических структур, но и полное отсутствие аналогов таковых в языке перевода, т. е. языковые лакуны. Обнаружение языковых лакун также имеет важное значение для анализа национальных переговорных стилей.

Рассматривая концепт «национальный переговорный стиль», Г. В. Хордин отмечает, что это «особенности национального характера и культуры, наиболее распространенные особенности мышления, восприятия и поведения, которые влияют на процесс подготовки и проведения переговоров» [Хордин, 2005, с. 37]. В основном национальные стили в деловых переговорах отличаются по принципу формирования делегации, ценностным установкам и аргументации участников переговорного процесса, а также поведению участников на переговорах, т. е. речь идет об использовании тактических приемов, невербальных средств общения, восприятию предложений оппонентов на переговорах и т. д.

Поскольку для целей данного исследования были выбраны русская, американская, французская и испанская лингвокультуры, остановимся на особенностях данных национальных стилей. В качестве параметров сравнения нами были выбраны параметры оценки национального стиля, предложенные Г. Фишером: особенности восприятия и понимания самой ситуации переговоров, особенности принятия решений, особенности национального характера, невербальные характеристики и лингвистические особенности [Fisher, 1980].

К отличительным чертам русского переговорного стиля на предпереговорном этапе можно отнести относительно слабую подготовку и часто незначительную осведомленность русских переговорщиков о национальной специфике их партнеров по переговорам. Сами переговоры зачастую воспринимаются в категориях «выигрыш-проигрыш», а на собственно переговорном этапе стороны часто придерживаются тактик дистрибутивного торга, ориентируясь скорее на конфликт интересов, а не на их совпадение. Кроме того, на собственно переговорном этапе русские переговорщики зачастую ведут себя осторожно, что приводит к низкому темпу дискуссии. Ю. П. Платонов также отмечает склонность русских переговорщиков избегать ответственности, стремление взваливать принятия решения «наверх» [Платонов, 2009, с. 358]. Что касается особенностей невербального общения, то стоит отметить контактность русской лингвокультуры, а также настороженное отношение к «дежурной» улыбке, характерной для представителей других культур. В аспекте лингвистических особенностей особо стоит отметить большое число языковых лагун в деловом общении: например, аналогов таким понятиям, как «секьюритизация», «хеджирование», «дефолт», «факторинг», «лизинг» и многим другим не было в русском языке. В разговоре часто используются модальные глаголы, сослагательное наклонение и императив (например, *Не могли бы вы предоставить нам более подробную ин-*

формацию о товаре?, Давайте перейдем к обсуждению следующего вопроса.) В процессе переговоров русские делегации используют достаточно большое количество идиоматических выражений, в том числе характерных для разговорной речи (например, *быть вызванным на ковер, тише едешь дальше будешь* и т. д.)

Для американского переговорного стиля, напротив, характерно восприятие переговоров в категориях «выигрыш-выигрыш». В отличие от российских делегаций, американцы чаще используют тактики интегративного торга, а именно пакетное предложение. На предпереговорном этапе для американских делегаций также характерна хорошая подготовленность. Более того, такой же хорошей подготовки американцы ждут и от оппонентов, что зачастую может быть причиной недопонимания. В ходе переговоров для американской деловой культуры характерен высокий темп дискуссии, из-за чего американские делегации могут показаться представителям других культур слишком напористыми и вызывающими. Американская лингвокультура является бесконтактной, важное значение придается личному пространству и деловому этикету. Кроме того, традиционно чертой американского переговорного стиля считается открытость и дружелюбие, американцы часто прибегают к неформальному общению [Платонов, 2009, с. 358]. В лингвистическом аспекте в американском деловом общении можно отметить частое использование сослагательного наклонения и модальных глаголов (в особенности в просьбах, например: *Could you specify the delivery date please?*), а также в целом образность делового языка, что проявляется в большом количестве идиоматических выражений: *go the extra mile* (выложиться на все сто), *in a nutshell* (вкратце), *the elephant in the room* (очевидная проблема, которую все избегают), *raise the bar* (поднять планку), *red tape* (бюрократия), *put all eggs in one basket* (рисковать всем, поставить все на карту) и т. д.

Французский стиль ведения переговоров, как отмечают исследователи, зачастую отличается конфронтационным характером, отсутствием альтернативной позиции. Французы в целом тщательно подходят к подготовке к переговорному процессу, просчитывают все последствия принятых решений, предпочитают скрупулезно обсуждать детали соглашения. В то же время французы с большой осторожностью относятся к ведению переговоров, торговаться не любят и крайне негативно воспринимают оказываемое на них давление [Фишер, Эртель, 1996, с. 27]. Для французского стиля, как отмечает Дж. Мол, характерно индивидуальное принятие решений и дробление переговорного поля на системные блоки [Mole, 2003]. Большое внимание французские переговорщики уделяют риториче-

ке, т.е. построению речи, аргументов. Интересной особенностью французских переговорщиков является то, что они предпочитают вести переговоры на французском языке, даже если владеют другими иностранными языками. Это может быть связано с исторически высокой ролью французского языка для международного общения: Франция некогда была мировой европейской державой, и на французском языке составлялась большая часть международных документов. Следовательно, использование французского языка как основного на переговорах с французской делегацией будет воспринято крайне положительно. В лингвистическом аспекте деловой французский язык характеризуется обильным использованием модальных глаголов, безличных предложений, условного (Conditionnel) и сослагательного наклонения (Subjonctif): например, *Il faudra que vous nous fournissiez les caractéristiques exactes du produit*. Помимо этого, для французского делового языка также характерно использование устойчивых оборотов: например, *pierre d'achoppement* (камень преткновения), *aux calendes grecques / à la Saint-Glinglin* (отложить в долгий ящик) и т.д.

Испанская лингвокультура отличается открытостью и темпераментностью, что проявляется и в переговорном процессе. Исследователи отмечают, что для успешных переговоров испанцам недостаточно просто прибыльного предложения — необходимо такой проект, который будет способен их увлечь. Во время переговоров испанская делегация может часто менять свою позицию, и эта непредсказуемость зачастую сбивает с толка их партнеров. К тому же, как отмечают многие авторы, испанцы совершенно непунктуальны, построение каких-либо долгосрочных планов с ними практически невозможно: слово *mañana*, использующееся в испанском языке в значении «утром» и «завтра», также имеет значение «когда-либо в неопределенном будущем». Для испанского языка характерна образность, испанские делегации на переговорах не приемлют сухого академического языка, а стараются образно выразить свои мысли. С этим связано обильное использование фразеологизмов в том числе в деловой речи: например, *dineros del sacristan* (бешеные деньги), *hacerle a alguien el juego* (играть кому-то на руку), *pesca en río revuelto* (ловить рыбу в мутной воде) и т.д. Именно поэтому на переговорах с испанскими делегациями зачастую не соблюдается регламент: в испанской культуре не принято перебивать собеседника, а на переговорах для представления позиций испанской делегации в силу образности языка и экспрессивности выражения может потребоваться больше времени, чем обычно. Партнеров по переговорам испанцы могут воспринимать по-разному. В испанском деловой жизни иссле-

дователи выделяют четыре типа конкурентов: *valiente* (досл.: активный, энергичный) — это смелые, решительные люди, обладающие незаурядными переговорческими талантами, способные убедить собеседника; *inteligente* (досл.: умный) — в контексте бизнеса означает занудный, дотошный, но надежный собеседник, придающий важное значение деталям соглашения; *bueno* (досл.: хороший) — умный конкурент, но слишком честный, что может восприниматься в негативном ключе; наконец, *listo* (досл.: умный, сообразительный) — в испанской лингвокультуре это хитрый делец, которому ни в коем случае нельзя доверять [Лоней, 1999, с. 11]. Таким образом, видно, что первоначально имеющие нейтральное значение прилагательные для описания характера приобрели совершенно иное звучание в контексте описания переговорного поведения в испанской лингвокультуре.

Таким образом, вышеуказанные особенности рассмотренных лингвокультур имеют чрезвычайное значение при подготовке и проведении переговоров, а также при переводе на международных деловых переговорах. Например, при проведении переговоров с американской стороной, особое внимание стоит обратить на скрупулезную подготовку к переговорному процессу. В случае с французской делегацией, особое внимание стоит уделить зачастую конфронтационному характеру французского переговорного стиля, а также образности французского языка: многие фразеологизмы «дублируются» во французском языке, адаптируясь к национальным реалиям, что может представлять сложность для перевода. Наконец, при подготовке к переговорному процессу с испанской делегацией, стоит обращать особое внимание на регламент, а также на часто меняющуюся позицию испанских партнеров. Так или иначе, лингвокультурные особенности деловых партнеров на международных переговорах находят отражение на всех этапах переговорного процесса.

Литература

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Лоней Д. Эти странные испанцы. Книга об испанском характере. М.: Эгмонт, 1999.
- Лукашук И. И. Искусство деловых переговоров. М.: БЕК, 2008.
- Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. СПб.: Речь, 2009.
- Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. М.: Экономика, 1996.
- Хордин Г. В. Переговорные процессы и их влияние на итоги переговоров. М.: Просвещение, 2005.

- Fisher G.* International negotiation: A cross-cultural perspective (Cross-cultural perspective series) // Intercultural Press. January 1, 1980.
- Harnett D. L., Cummings L. L.* Bargaining Behaviour: An International Study. Dame Publications Inc., 1980.
- Mole J.* Mind your manners: Managing Business Cultures in the New Global Europe. Nicholas Brealey; 3rd edition. January 23, 2003.
- Morley I., Stephenson G.* The Social Psychology of Bargaining. George Allen and Unwin Ltd, London, 1977.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА

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

М. Д. Марченко,
бакалавр 4-го года обучения, СПбГУ

Статья посвящена теоретическим аспектам обучения навыкам устного общения студентов из КНР. Рассматривается современное понятие диалогической речи, основные стратегии устного общения, основы обучения устному общению и особенности освоения китайскими студентами английского языка в условиях трилингвизма.

Ключевые слова: диалогическая речь, устное общение, коммуникативные стратегии, учащиеся из КНР, трилингвизм.

THE PECULIARITIES OF TEACHING ORAL COMMUNICATION SKILLS TO CHINESE STUDENTS IN A TRILINGUAL ENVIRONMENT

Y. G. Sedelkina, M. D. Marchenko

The article is devoted to the theoretical aspects of teaching oral communication skills to Chinese students. The modern concept and general strategies of oral communication, the key points of teaching oral communication skills and specific features of English language acquisition by Chinese students in a trilingual environment are discussed.

Keywords: dialogical speech, oral communication, communicative strategies, Chinese students, trilingual environment.

В современной методике преподавания иностранного языка широко применяется коммуникативный подход. Ведущей целью обучения иностранному языку при этом становится формирование коммуникативной компетенции, что подразумевает умение общаться на изучаемом языке.

В методической литературе можно встретить большое количество вариаций определения понятия диалогической речи. При этом большое внимание уделяется непосредственным участникам общения. Так, в рамках коммуникативного подхода В. Л. Скалкин определял диалогическую речь как объединенное ситуативно-тематической общностью, а также коммуникативными мотивами, сочетание высказываний, порождаемых последовательно собеседниками в процессе «акта общения» [Скалкин, 1989]. Другая интерпретация данного понятия встречается в рамках системного подхода: в диало-

ге, который является основной и естественной формой коммуникации, воплощается цепь реакций. В условиях данной коммуникации ее участники становятся «последовательно то продуцентами, то реципиентами обращенных друг к другу развернутых высказываний или коротких реплик» [Камянова, 2017, с. 265]. В. В. Сафонова, автор социокультурного подхода, рассматривает межкультурное общение, или же диалог культур, как «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие» представителей различных культурных сообществ, сознающих при этом свою принадлежность к различным сообществам и социальным субкультурам [Сафонова, 2010, с.127]. Следуя данному определению, основная цель обучения диалогической речи — научить общению, не зависящему от культурной среды. Знания о своей и иноязычной культуре, их особенностях, способствуют успешному ведению диалога.

Таким образом, рассмотрев три различных определения понятия диалогической речи, можно отметить, что каждое из них концентрируется на тех аспектах, которым уделяется больше внимания в рамках того или иного подхода. Так, в рамках коммуникативного подхода отмечается единая коммуникативная составляющая и тематическое единство диалога, в то время как при системном подходе обращается внимание на взаимосвязанность реплик и последовательную смену говорящего. В свою очередь, социокультурный подход к обучению иностранным языкам рассматривает диалогичность межкультурного общения, принимая во внимание коммуникативный аспект диалога и присущий каждому из участников общения различный культурный фон. Тем не менее, есть и такие аспекты данного понятия, которые выделяются в каждом из представленных определений. Во всех определениях обращается внимание на коммуникативную составляющую, объединяющую диалог в единое целое. Следовательно, можно сделать вывод о том, что именно факт наличия общения между участниками диалога представляет наибольший интерес в исследуемом понятии в рамках каждого из ранее упомянутых подходов. Определение Т. Г. Камяновой представляется нам наиболее полным, потому как точка зрения В. В. Сафоновой не подразумевает общение собеседников с похожим культурным фоном, в то время как концепция В. Л. Скалкина не учитывает смену ролей собеседников в процессе коммуникации.

Кроме уже упомянутых характеристик, присущих диалогической речи, диалог как форма речевого общения обладает рядом особенностей, отличающих его от другой разновидности устной речи, монолога. Среди особенностей, связанных с содержанием речевых высказываний, можно выделить такие как: краткость высказываний;

многозначность тематики и частая смена темы; недосказанность; постоянное обращение к партнеру по коммуникации; быстрота обмена репликами, как следствие — спонтанность, неподготовленность речи. В отношении же языкового оформления можно выделить следующие характеристики диалогической речи: варьирование интонации; использование речевых клише, обращений, слов разговорного стиля, междометий; применение экстралингвистических средств коммуникации, таких как мимика и жесты [Караоол, 2011].

Реализация устного общения опирается на использование ряда стратегий, которые выделены в рамках системы CEFR. К ним относятся следующие: смена ролей участников общения (*turntaking*), сотрудничество (*cooperating*), а также обращение с просьбой о разъяснении (*asking for clarification*). Так, смена участников общения позволяет каждому из собеседников проявить инициативу в беседе и предоставить всем возможность выразить свое мнение по обсуждаемой теме. Стратегия сотрудничества помогает собеседникам сообща достичь главной цели коммуникации — успешной передачи и получения необходимой информации. Наконец, последняя стратегия, подразумевающая обращение с просьбой о разъяснении, позволяет удостовериться в понимании информации, являющейся предметом обмена в процессе устной интеракции, всеми ее участниками [Common European Framework ..., 2020].

Важной современной тенденцией становится изучение студентами английского языка за пределами родной страны. В рамках такого обучения, студенты сталкиваются с изучением английского языка не как единственного иностранного языка, а совместно с национальным языком той страны, где они и проходят обучение. В данном случае мы можем говорить об условиях трилингвизма, в которых изучается английский язык, и в процессе как его изучения в целом, так и развития навыков устного общения, можно обозначить ряд особенностей.

Триязычие, как тип многоязычия или же мультилингвизма, представляет собой сложный рече-языковой феномен, подразумевающий сосуществование трех языков в «речемыслительной сфере индивида», применяющего данные языки в различных коммуникативных ситуациях, руководствуясь при этом целью общения, местом осуществления коммуникации и рядом других факторов [Барышников, 2003, с. 52]. Прежде всего, важно отметить психические процессы, которые определяют овладение иностранным языком как таковым:

1. Формирование металингвистического сознания личности.
2. Расширение сферы применения явления психологического переноса.

Металингвистическое сознание представляет собой форму языкового сознания человека, проявляющуюся в способности к «абстрактно-логическим операциям» различного рода с несколькими языковыми системами. Эта форма языкового сознания представляет собой результат деятельности по овладению несколькими языками и отличает многоязычного человека от монолингва [Методика обучения, 2010]. Другим психологическим процессом является перенос знаний, умений, навыков, связанных с уже изученными языками, в область нового иностранного языка. Подобный перенос может быть как положительным, так и отрицательным. И. И. Китросская под положительным переносом (трансференцией) понимает такой процесс, когда «результат взаимодействия навыков, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности» [Китросская, 1970: Цит. по: Акоста, 2012, с. 278]. Отрицательный же перенос (интерференция) подразумевает замену системы приемов выполнения различных операций в изучаемом языке, внешне сходных, но различных по способам выполнения, на сформированные в процессе освоения уже изученных языков приемы. Именно такой отрицательный перенос часто порождает ошибки, влияет на развитие речевой деятельности на иностранном языке [Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010].

Важно отметить и принципы, в соответствии с которыми выстраивается обучение в условиях трилингвизма. Среди таких принципов отмечены принципы коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровня владения языком. Так, принцип коммуникативной направленности подразумевает формирование у учащихся в процессе изучения языка коммуникативной компетенции. При таком подходе учащийся активно участвует в процессе овладения языком. Принцип коммуникативной направленности чаще всего реализуется в тесной связи с принципом когнитивной направленности. Данный принцип предполагает осознанное овладение языком, требующее ментальной деятельности студентов. Учащийся самостоятельно руководит своим процессом обучения и оценивает степень успешности данного процесса. Принцип интеркультурной направленности осуществляется в условиях контакта нескольких культур, которые несет в себе каждый из осваиваемых учащимся языков. Сложность в данном случае состоит в том, что при необходимости формирования у студента умения представить себя в роли носителя изучаемого языка, важно сохранить присущие его родной культуре особенности, связав их с куль-

турой иностранных языков. И, наконец, принцип учета уровня владения языком предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой учащегося, учет определенных трудностей, вызванных расхождениями или сходствами, наблюдаемыми между тремя языками [Бурина, 2013].

При обучении устному иноязычному общению стоит задача — сформировать у учащихся следующие умения:

1) умения реплицирования (уметь формулировать запрос информации; логично и связно отвечать на вопросы; сообщать определенную информацию с целью ее дальнейшего обсуждения; выражать собственное мнение по поводу обсуждаемой информации и узнавать суждения собеседника; поддержать или опровергнуть чужое мнение; аргументировать свою позицию);

2) умения восприятия и понимания речи на слух (уметь воспринимать, понимать, анализировать полученные сведения);

3) умения взаимодействия (уметь начать беседу, поддерживать ее; побуждать собеседника к продолжению общения; проявить инициативу при смене темы; стимулировать развитие темы речевым партнером; умение восстановить общение в случае прекращения диалога);

4) конструктивно-технические умения (уметь выбрать языковое средство, соответствующее коммуникативной задаче; реализовать речевые функции с помощью разных языковых, речевых средств; употреблять речевые клише, стандартные этикетные формулы; развертывать реплику в связное высказывание);

5) компенсаторные умения (уметь использовать экстралингвистические средства коммуникации — мимика, жесты; использовать переспрос для полноценного понимания речи собеседника; использовать догадку для восстановления смысла реплики или незнакомого ее элемента; пользоваться опорами разного вида — зрительными, слуховыми, содержательными, смысловыми, вербальными, невербальными) [Банникова, Кошман, 2012].

Важно отметить, что приближение ситуации, в которой формируется коммуникация на занятии иностранного языка, к реальному общению является основным приоритетом в современной методике обучения диалогической речи, потому как такое сближение с возможной в реальных условиях ситуацией общения обеспечит применение языка в дальнейшем, способствует поддержанию интереса обучающихся к изучаемому языку. Кроме того, вовлечение элемента реальной коммуникации в процессе обучения в условиях трилингвизма позволит учащимся успешно участвовать в межкультурном обмене, способствуя обогащению своей культурной идентичности,

а также уметь принять участие в спонтанном диалоге на иностранном языке, возникающем в условиях реальной жизни.

Для учащихся, чей родной язык относится к другой языковой семье, обучение вызывает большие трудности, в особенности, когда возникает потребность в изучении еще одного языка наравне с изучением английского. Учитывая эти факторы, преподавателю важно выстраивать учебный процесс, исходя из особенностей, связанных с родным языком и культурой учащихся. Китайский и английский языки различаются во многих аспектах. Прежде всего, данные языки принадлежат к разным языковым семьям. Китайский язык использует иероглифическую систему письменности, в отличие от алфавитной письменности, принятой в английском.

Помимо этого, эти языки имеют различия в фонологии. Китайский язык является языком тональным, что подразумевает тесную взаимосвязь произношения сказанного со смысловой нагрузкой. В английском же языке тон может придать словам иную эмоциональную окраску, не отказывая влияния на смысл [Мясникова, 2017]. При сравнении фонологических систем китайского и английского языков, китайский и английский сильно различаются по количеству гласных. Даже если гласный звук существует как в китайском, так и в английском языках, способ его артикуляции и место артикуляции отличаются от английских. Трудности у учащихся могут вызывать как монофтонги, так и дифтонги. Согласных в английском и китайском примерно одинаковое количество. Однако, согласные, которые отсутствуют в китайском языке, но есть в английском, также составляют трудность для учащихся. Одна из распространенных стратегий, используемых китайскими учащимися для воспроизведения фонем, которые отсутствуют в их родном языке, — это замещение их похожими фонемами родного языка [Нап, 2013].

Кроме проблем в произношении, связанных с различиями в языках, при общении на английском языке, возникают и трудности, связанные с культурными особенностями данной группы учащихся. Культурные и этнические особенности отражаются и в методике преподавания, принятой в КНР, которая во многом отличается от европейской. Для китайских учащихся зачастую более привычен и понятен некоммуникативный, рационально-логический формат овладения английским языком. Процесс непосредственного спонтанного общения часто может вызывать психологический барьер в силу специфики менталитета [Бедарева, Астапенко, 2019].

Также, китайские студенты, изучающие английский язык в российских вузах, на начальных этапах склонны прибегать к использованию особого интеръязыка — «чинглиша», представляющего собой

некую промежуточную языковую систему между родным языком и изучаемым. Возникновение данного интеръязыка происходит по нескольким причинам. Во-первых, методика преподавания английского языка в Китае отличается и абсолютным авторитетом преподавателя. Это создает определенную лингвистическую традицию, препятствующую исправлению определенных ошибок и ограничивающую стремление к совершенствованию языка. Другой причиной является преобладание групповой ответственности, общественных связей над личностными в сознании китайцев. Это вызывает нежелание выделяться высоким уровнем владения языком, отличаться от других членов коллектива. Данная особенность также формирует у учащихся нежелание принимать участие в заданиях, подразумевающих спонтанную коммуникацию, вызывает психологический барьер при общении на изучаемом языке [Белова, 2019].

Подводя итоги, основной характеристикой диалога является его коммуникативная составляющая, обмен взаимосвязанными высказываниями между участниками общения, культурный фон которых имеет определенные сходства. Для его реализации применяются стратегии смены ролей участников общения, сотрудничества и обращения с просьбой о разъяснении. Самыми значимыми умениями успешной коммуникации являются: умения реплицирования и взаимодействия, компенсаторные и конструктивно-технические умения, а также умения восприятия и понимания речи на слух. Обучение в условиях трилингвизма опирается на следующие принципы: принцип коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровней владения языком. Характерной особенностью учащихся из КНР, в особенности изучающих английский язык в условиях трилингвизма, усугубляющих тревожность и неуверенность в своих умениях в процессе изучения, является внутренняя неготовность к диалогу на иностранном языке, предпочтение некоммуникативного характера упражнений, что объясняется особенностями китайской методики преподавания. В связи с этим, встает задача выстраивать учебный процесс так, чтобы снизить тревожность, связанную с отсутствием у учащихся уверенности в своих силах, а также сформировать у них желание выразить свои размышления, что приведет к более охотному вступлению в спонтанный диалог и преодолению языкового барьера.

Литература

Акоста В.Е. Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 1 (035). С. 277–280.

- Банникова Л. С., Кошман Д. М.* Методы активного обучения как средство формирования умений диалогической речи учащихся в процессе изучения иностранного языка // *Вестник Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*, 2012. С. 68–73.
- Барышников Н. В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение 2003.
- Бедарева А. В., Астапенко Е. В.* Особенности обучения студентов из КНР дисциплине «Иностранный язык — английский» // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета*. 2019. С. 29–36.
- Белова М. О.* Через тернии чинглиша к китайскому английскому // *Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник Материалов XLVIII Международной филологической научной конференции*. СПб, 2019. С. 103–111.
- Бурина Е. В.* Современные принципы обучения второму иностранному языку // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 103–108.
- Иванова Т. В., Киреева З. Р., Сухова И. А.* Технологии и методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Ч. I. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009.
- Камянова Т. Г.* Успешный английский. Системный подход к изучению иностранного языка. М.: Эксмо, 2017.
- Караол Л. С.* Коммуникативные упражнения в обучении диалогической речи // *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2011. С. 100–104.
- Китроская И. И.* Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
- Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010.
- Мясникова С. В.* Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 152–154.
- Пахонина Е. В.* К проблеме дистанционной коммуникации // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020. С. 64–68.
- Сафонова В. В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // *Евразийский форум: научный журнал*, 2010. № 1 (2). С. 181–196.
- Скалкин В. Л.* Обучение диалогической речи. Киев: Радянська школа, 1989.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume.* Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.
- Han F.* Pronunciation Problems of Chinese Learners of English // *ORTESOL*. 2013. Vol. 30, pp. 26–30.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АМХАРСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ВОСТОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА СПбГУ

Ю. В. Лавицкая,
канд. филол. наук, доц., СПбГУ

А. М. Смирнова,
магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

В статье рассматривается важная роль, такого вида речевой деятельности как говорение в процессе обучения амхарскому языку студентов восточного факультета СПбГУ, выделяются проблемы, связанные с созданием соответствующих условий для устно-речевого общения, проводится критический анализ используемых на данный момент учебных пособий. На основе данного анализа сформулированы отдельные недостатки организации учебного процесса, которые могут препятствовать успешному развитию и совершенствованию навыков и умений, необходимых для говорения на амхарском языке. Также рассмотрены некоторые цифровые ресурсы для обучения амхарскому языку и обоснована их неприменимость для обучения рассматриваемой группы студентов. В статье предложен ряд рекомендаций при обучении говорению на амхарском языке.

Ключевые слова: развитие навыков говорения, дистанционное обучение, обучение амхарскому языку, обучение восточным языкам.

PROBLEMS OF TEACHING AMHARIC SPEAKING TO STUDENTS OF THE FACULTY OF ASIAN AND AFRICAN STUDIES AT SPbU

Y. V. Lavitskaya, A. M. Smirnova

The article discusses the major role of speaking skills in teaching the Amharic language to students of the faculty of Asian and African studies. It highlights the problems connected with the creation of proper conditions for developing oral communication skills and presents a critical analysis of the currently used textbooks. The analysis identified certain shortcomings in the organisation of the teaching process, which can hinder the successful development and improvement of speaking skills in the Amharic language. The review of existing digital resources for Amharic language learners revealed their inappropriateness for teaching the group of students in question. The article presents some suggestions for improving the teaching of speaking skills in the Amharic language.

Keywords: development of speaking skills, distance learning, teaching the Amharic language, teaching Asian and African languages.

Трудно переоценить важность развития и совершенствования навыков устной иноязычной речи для студентов-востоковедов. Будущая профессиональная деятельность сегодняшних студентов

восточного факультета с большой вероятностью будет требовать умения вести различного рода переговоры с представителями стран Азии и Африки, владеющими тем или иным восточным языком. Приоритетность обучения говорению на восточных языках зафиксирована и в методических документах соответствующих дисциплин, реализуемых на восточном факультете СПбГУ. Так, рабочая программа рассматриваемой в настоящей статье учебной дисциплины — амхарского языка — на протяжении всего периода обучения, т. е. с 1 по 4 курс (1–8 семестр), заявляет в качестве одной из главных задач развитие и совершенствование навыка устной речи. В перечне результатов обучения, представленных в том же документе, одним из требований, предъявляемых к студенту, претендующему на успешное освоение амхарского языка как учебной дисциплины, является способность осуществлять деловую профессионально-ориентированную коммуникацию в устной форме на амхарском языке. Основная цель данной учебной дисциплины сформулирована как «обучение студентов владению устной и письменной речью в пределах изученной бытовой, страноведческой, культурно-исторической, общественно-политической, географической, научной тематики с использованием активного запаса лексики и фразеологии амхарского языка в объеме 4000 единиц, основных грамматических и словообразовательных моделей» (<https://nc.spbu.ru/s>).

Целевая группа нашего исследования включает студентов 3 курса восточного факультета, поэтому далее будут рассмотрены особенности преподавания амхарского языка на 3 году обучения. На этом этапе основным учебным пособием по данной дисциплине является «Учебник амхарского языка для 3 курса» Е. П. Завадской, изданный в 2007 году в МГИМО. Пособие построено на основе грамматикопереводного метода: каждый урок начинается с текста на амхарском языке, после которого приводится перевод новых лексических единиц на русский язык, и, в некоторых уроках, краткие пояснения лингвострановедческого характера. Далее автор пособия предлагает преподавателям задать аудитории несколько вопросов по прочитанному тексту и выполнить задания (довольно часто задания представляют собой подбор синонимов и антонимов рассмотренных на уроке новых лексических единиц). Завершающим заданием каждого урока является задание на письменный перевод с русского на амхарский язык текста, сходного по тематике с основным текстом урока.

К достоинствам учебного пособия Е. П. Завадской можно отнести жанровое и стилистическое разнообразие: в пособии используются фрагменты журнальных и газетных статей, научных и научно-по-

пулярных изданий, а также отрывки из художественных произведений. Другим достоинством пособия представляются приведенные в каждом уроке списки лексических единиц по той или иной теме, а также их перевод на русский язык. Эта особенность рассматриваемого учебного пособия важна потому, что существующие издания амхаро-русских и амхаро-английских словарей заметно устарели: известнейшие в среде российских эфиопистов амхарско-русский и русско-амхарский словари Э. Б. Ганкина были изданы в 1965 году, не менее авторитетный амхарско-английский словарь Т. Кейна — в 1990 г. За годы, прошедшие после издания этих словарей, в амхарском языке, очевидно, произошли изменения, появилось множество новых лексических единиц. Поэтому списки слов, приведенные в учебнике Е. П. Завадской, являлись достоинством данного учебного пособия в период его выхода. Однако пособие не переиздавалось уже более 10 лет — с 2007 года, а значит, на данный момент в нем может отсутствовать актуальная лексика.

Е. П. Завадская отмечает в предисловии, что целью пособия является «взаимосвязанное развитие навыков устной и письменной речи на основе лексико-грамматического материала, представленного в нем» [Завадская, 2007, с. 3]. Как уже было сказано выше, данное пособие построено на основе грамматико-переводного метода, который уделяет основное внимание письменной речи, поэтому не вполне понятно, с помощью каких учебных материалов или приемов автор данного пособия предполагает развитие у студентов навыков устной речи.

Рассматриваемое учебное пособие направлено на решение следующих учебных задач: «значительно расширить как активный, так и пассивный словарный запас студентов по изучаемым темам; обеспечить закрепление и активизацию грамматического и лексического материала по темам, представленным в соответствующих уроках; развить умения и навыки разных видов говорения, в том числе ведения беседы и дискуссии, выступления с сообщением и докладом; развить умения и навыки разных видов ознакомительного, просмотрового и аналитического чтения; углубление знаний страноведческой тематики <...>; сформировать первичные навыки перевода с амхарского языка на русский и с русского на амхарский» [Завадская, 2007, с. 3]. Представленный перечень ясно демонстрирует, что в нем проигнорирован один из видов речевой деятельности — аудирование, которое неразрывно связано с говорением. Более того, как уже было отмечено ранее, непосредственно говорению также уделяется недостаточно внимания и, соответственно, учебная задача развития умений и навыков разных видов говорения, как представляется, не решена.

Кроме учебного пособия, студенты рассматриваемой группы работают с газетными текстами и художественной литературой. Проблемой организации этой работы представляется тот факт, что работа с фрагментами газетных и художественных текстов ограничивается их чтением и переводом выбранных преподавателем отрывков; данные тексты не используются как материалы для развития навыков устной речи.

Описанные выше особенности преподавания амхарского языка на восточном факультете позволяют сделать вывод о том, что текущая рабочая программа данной дисциплины обладает существенным недостатком — в ней практически полностью игнорируется коммуникативный компонент, что отчасти противоречит основной цели освоения дисциплины, обозначенной в рабочей программе — обучение студентов владению устной и письменной речью в пределах изученной тематики. Следовательно, для организации более эффективного обучения говорению на амхарском языке и соответствия реальному процессу обучения требованиям, обозначенным в методических документах, необходим пересмотр применяемых учебных материалов, к поиску и отбору которых мы переходим далее.

Здесь необходимо отметить, что реалии современного мира привели нас к вынужденному поиску материалов, приемов и технологий обучения, пригодных для дистанционного образования. Одним из примеров таких материалов являются учебные подкасты. Результаты многих исследований показывают, что прослушивание учебных подкастов на изучаемом иностранном языке не только положительно влияет на заинтересованность студентов в предмете, уровень их мотивации [Weinberg, 2011, p.588], но и способствует развитию речевых навыков. Исследователи отмечают, что прослушивание таких подкастов и работа с ними помогают развивать не только навыки говорения и аудирования [Одинокая, 2017, с. 6; Indahsari, 2020, p. 107], но и грамматические, лексические и произносительные навыки [Тап, 2013, p. 128]. Однако на момент написания данной работы, автором не было обнаружено ни одного учебного подкаста на амхарском языке, находящегося в открытом доступе. Немногочисленные найденные неучебные подкасты представляются непригодными для использования на занятиях по амхарскому языку: многие из найденных аудиозаписей достаточно плохого качества, затруднение понимания звучащего текста в них вызывают посторонние шумы или искажение голоса. Все найденные неучебные подкасты аутентичны, в них используется множество сложных как грамматических структур, так и лексических единиц, а темп речи довольно

высок. Следовательно, такие подкасты непригодны для использования при обучении амхарскому языку студентов 3 курса, так как не соответствуют уровню подготовки студентов.

Сходная проблема возникла при попытке поиска другого вида материалов, позволяющих работать со студентами в дистанционной форме — видео- и киноматериалов. Такие материалы, что было доказано отдельными исследованиями, положительно влияют на развитие как аудитивных навыков, так и навыков говорения, и повышают мотивацию учащихся. Исследователи также отмечают положительное влияние использования киноматериалов на запоминание и закрепление материала, активизацию пройденного ранее материала [Kabooha, 2016, p.249]. Но, как было сказано ранее, найденный киноматериал на амхарском языке обладает теми же недостатками, что и описанные выше подкасты. Эти материалы сложны для восприятия студентами третьего курса, учитывая их текущий уровень владения амхарским языком, в особенности, принимая во внимание описанную ранее проблему недостаточного внимания к развитию аудитивных навыков во время аудиторных занятий по амхарскому языку.

Альтернативой киноматериалам могли бы стать видеоблоги, в частности амхароязычные Youtube-каналы. Однако и они не смогли бы стать основой для разработки учебных материалов. Целевой аудиторией таких видео, очевидно, являются люди, только начинающие учить амхарский язык, так как на большинстве каналов мы обнаруживаем видео, рассказывающие об алфавите, базовых приветствиях и самых распространенных глаголах. Здесь также необходимо отметить, что большинство каналов, представленных на Youtube, разместили на данной платформе очень небольшое число видео — как правило, от двух до шести видеороликов.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод, что развитие и совершенствование навыков говорения являются приоритетными задачами в обучении иностранным языкам студентов-востоковедов. Однако в обучении студентов рассматриваемой учебной группы амхарскому языку были обнаружены существенные недостатки, многие из которых связаны с использованием устаревших учебных материалов. С другой стороны, использование современных ресурсов оказалось затруднительным в силу отсутствия материалов, адекватных уровню владения амхарским языком студентов рассматриваемой группы, а также их несоответствия темам, установленным рабочей программой. Следовательно, при обучении говорению на амхарском языке, целесообразным представляется разработка новых учебных материалов — не только пособий,

но и учебных видеороликов, фильмов, подкастов и других материалов, которые бы учитывали потребности студентов, отражали современное состояние амхарского языка и актуальные реалии жизни в Эфиопии, так как сформированность социокультурной компетенции чрезвычайно важна для профессиональной деятельности будущих востоковедов. Эти задачи намного проще решить, если в процесс обучения интегрированы цифровые технологии, которые позволяют активизировать процесс обучения, увеличить объем самостоятельной работы студентов, создать максимально приближенную к реальности коммуникативную среду.

Литература

- Одинокая М. А.* Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка // Интерактивная наука. 2017. № 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatelnyh-mobilnyh-prilozheniy-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 11.12.2021).
- Семенова В. Н., Айеле М. Т.* Рабочая программа учебной дисциплины «Амхарский язык» (Amharic). СПб. <https://nc.spbu.ru/s> (дата обращения: 01.10.2021).
- Indahsari D.* Using podcast for EFL students in language learning // JEES (Journal of English Educators Society) 5(2), 2020, pp. 103–108. https://www.researchgate.net/publication/346542839_Using_podcast_for_EFL_students_in_language_learning (дата обращения: 17.11.2021).
- Kabooha R.* Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI) King Abdul-Aziz University // English Language Teaching, 9(3), 2016, p.248. https://www.researchgate.net/publication/295540976_Using_Movies_in_EFL_Classrooms_A_Study_Conducted_at_the_English_Language_Institute_ELI_King_Abdul-Aziz_University (дата обращения: 15.11.2021).
- Tan B. H.* Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies // English Language Teaching, 6(2), January, 2013. https://www.researchgate.net/publication/287149938_Podcast_Applications_in_Language_Learning_A_Review_of_Recent_Studies (дата обращения: 13.11.2021).
- Weinberg A.* Creating Podcasts for Academic Listening in French: Student Perceptions of Enjoyment and Usefulness // CALICO Journal. Vol.28, no. 3 (2011), pp. 588–605. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.3.588> (дата обращения: 14.11.2021).

Раздел 3

ТРАДИЦИОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ВОПРОСЫ КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ

УДК 372.8

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ СОВРЕМЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

М. О. Белова,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

О. М. Бредникова,

магистрант 1 года обучения, СПбГУ

В данной статье представлены некоторые психологические характеристики и отличительные черты мышления современных школьников подросткового возраста, а также особенности восприятия ими речи на слух. Рассматриваются основные механизмы аудирования, проводится краткий анализ классического урока английского языка из УМК «Spotlight 7» и предлагаются некоторые рекомендации, которые могут помочь современным обучающимся легче воспринимать иноязычную речь на слух.

Ключевые слова: особенности мышления подростков, восприятие речи на слух, аудирование, Spotlight 7, урок английского языка, теория поколений, клиповое мышление.

PECULIARITIES OF THE PERCEPTION OF FOREIGN LANGUAGE ORAL SPEECH BY MODERN STUDENTS OF JUNIOR HIGH SCHOOL

M. O. Belova, O. M. Brednikova

The article examines some psychological characteristics of modern teenagers' way of thinking, as well as the peculiarities of their perception of speech by ear. The main listening comprehension mechanisms are analyzed. A brief analysis of a typical English lesson from "Spotlight 7" is carried out. The paper ends with some recommen-

dations that are to help modern students facilitate foreign language listening comprehension.

Keywords: teenagers' thinking, listening comprehension, Spotlight 7, English lesson, theory of generations, clip thinking.

Одним из самых важных для осуществления успешной коммуникации на иностранном языке умений является способность распознавать, понимать и активно перерабатывать информацию, содержащуюся в устной речи [Гальскова, Гез, 2006]. Повышение эффективности обучения данному виду речевой деятельности может положительно повлиять на результативность практического обучения иностранному языку в целом, поскольку аудирование даёт возможность овладеть всеми аспектами изучаемого языка и всеми видами речевой деятельности, а также реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели.

Несмотря на сложность механизмов аудирования, методика обучения восприятию устной речи разработана меньше всего в связи с тем, что долгое время оно не выделялось как самостоятельный вид речевой деятельности, считалось относительно легким умением, которое возможно усвоить интуитивно. В школе обучение иностранному языку до сих пор базируется преимущественно на зрительном анализаторе, несмотря на то, что аудио- и видеоматериалы входят в состав большинства современных учебно-методических комплексов. Многие школьные учителя не учитывают ни сложности самого процесса восприятия иноязычной речи на слух [Гальскова, 2006], ни отличительные черты мышления современных школьников подросткового возраста. Между тем особый тип мышления современных детей и подростков определяет специфичное восприятие информации в целом и на слух в частности.

Представители поколения Z, родившиеся примерно с 1997 по 2010 г., и Альфа, родившиеся после 2010 г., имеют неограниченный доступ к разнообразной информации и непрерывно её потребляют с самого рождения, что коренным образом меняет способ восприятия ими действительности. В современном мире быстроменяющейся информации у детей и подростков формируется **клиповое мышление, которое обеспечивает защиту мозга** от информационных перегрузок. Данный тип мышления обладает гораздо большей скоростью, чем предыдущие, характеризуется способностью выделять существенные признаки и классифицировать по ним информацию, многозадачностью и приспособляемостью к быстрым изменениям, склонностью оперировать конкретными понятиями, восприимчивостью к кратким речевым и текстовым посланиям. Основным каналом взаимодействия с внешним миром выступает зрительный

анализатор. К отрицательным признакам, связанным с клиповым мышлением, можно отнести быструю утомляемость, рассеянность, дефицит внимания, снижение способности к анализу, сложность выражения мыслей и фрагментарность знаний [Бухарбаева, 2020].

В процессе обучения современных подростков навыкам аудирования учителям необходимо принимать во внимание как особенности механизмов аудирования в целом, так и специфику восприятия иноязычной речи на слух представителями новых поколений.

В отечественной методике преподавания выделяется четыре механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, артикулирование [Соловова, 2003].

Речевой слух обеспечивает восприятие устной речи, смысловых синтагм, слов. Этот механизм позволяет узнавать образы в речевом потоке.

Чтобы понять смысл узнаваемого образа, необходимо до определенного момента удерживать в памяти хотя бы основные составляющие это высказывание элементы. Существует несколько видов памяти: кратковременная, оперативная и долговременная. Для того чтобы обеспечить эффективность работы оперативной памяти, задействованной при запоминании каких-то сведений, данных на время, необходимое для выполнения задания на аудирование, важно перед прослушиванием давать учащимся установку на запоминание. В современных реалиях сообщение изначально поступает в кратковременную память, а спустя время — в долговременную. За короткий период времени поступает большой объем информации, буфер кратковременной памяти заполняется, тем самым вытесняя важные факты содержанием сообщений, рекламой, новинками соцсетей. Таким образом, важное сообщение просто не доходит до долговременной памяти. К тому же, люди в современных условиях не изучают материал глубоко, а лишь хранят информацию о том, как найти те или иные факты. Исходя из этого, важно учить детей концентрироваться без гаджетов и раздражающих факторов.

Механизм вероятностного прогнозирования — это предугадывание хода событий, догадка по контексту, обеспечивающая понимание речи при наличии помех. Исследования подтверждают, что обучение аудированию через формирование этого механизма способствует формированию практических умений, а также более высокому уровню понимания.

В процессе иноязычного аудирования типичными трудностями являются внешние условия, индивидуальные характеристики говорящего, языковые особенности воспринимаемого материала [Соловова, 2003].

К трудностям, связанным с языковой формой сообщения относят неизученный языковой материал. Согласно некоторым исследованиям, количество незнакомой лексики в аудиозаписи может составлять до 3 % от общего количества слов всего текста [Елухина, 1991]. Грамматический материал в аудиозаписи может состоять из неизученных явлений, так как об их значении ученики способны догадаться из контекста. Лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия часто приводят к ошибкам обучающихся. Для проработки такого рода материала возможно использовать переводной метод и метод наблюдения, определенные упражнения, которые учат справляться с этим видом трудностей.

Причиной для ошибки также может послужить объем материала для аудирования и длина предложений. Восприятие на слух требует напряженной психической деятельности реципиента, что приводит к его быстрой утомляемости, рассеянности внимания и отказу от приема информации. Педагогу важно проследить, чтобы объем воспринимаемого на слух материала соответствовал психическим возможностям обучающегося и соответствовал определенным возможностям кратковременной памяти. Информацию современному поколению, характеризующемуся фрагментарностью и поверхностностью мышления, следует подавать небольшими порциями. Согласно данным экспериментов, во фразе для аудирования должно быть не более 13 слов, а на начальных этапах около 5–6. Что касается объема прослушанного текста, в начале обучения он должен составлять 1,5–2 мин, затем должен увеличиваться до 3–5 мин [Елухина, 1991]. Учитывая особенности подростков, объем аудиосообщений должен быть еще меньше.

Условия предъявления сообщения, к которым относится количество прослушиваний и темп речи говорящего, также могут вызывать сложности у обучающихся. Повторное прослушивание не учит справляться с самой главной трудностью — восприятием речи в потоке единой речи. Чтобы не нарушить природу аудирования, можно использовать зрительные опоры, просить учащихся задавать вопросы на изучаемом языке для уточнения информации. Оптимальной скоростью воспроизведения речи является та, что соответствует темпу собственной речи слушателя. Целесообразным является использование аудиотекстов среднего темпа речи или деление текста паузами на смысловые части без изменения естественного темпа. Такой прием позволяет усваивать информацию блоками и более оперативно ее перерабатывать.

Представители поколения Z и Альфа отличаются тем, что им сложно воспринимать информацию на слух, им обязательно нужна

визуализация материала, поскольку зрительный анализатор позволяет обрабатывать в секунду в 6 раз больше информации, чем слуховой. Карточки, видеозарисовки, слайды, электронная доска — это неотъемлемая часть обучения современных детей. Задача учителя — постепенно переходить от аудиовизуальных источников к аудитивным.

Основными требованиями к тексту являются их содержательность и занимательность, ориентированная на возраст и жизненный опыт обучающихся. Многие методисты склоняются к тому, что на начальных этапах обучения особенно важно использовать исключительно интересные тексты. Представителям поколений Альфа и Z интересны знания, которые можно применить на практике, для них большую роль будут играть внутренние мотивы, нежели внешние указания [McGrindle, Wolfinger, 2016], так как их родители более ориентированы на психологию развития детей, на комфортную среду для воспитания и образования, чем родители предыдущих поколений.

Подводя итог, выделим основные требования к аудиоматериалу, предназначенному для работы с учащимися младшей средней школы:

1. Количество незнакомой лексики в аудиозаписи может составлять до 3 % от общего количества слов.

2. Во фразе для аудирования должно быть не больше 13 слов, а на начальных этапах около 5–6.

3. В начале обучения объем прослушанного текста составляет не более 1,5 мин, затем постепенно увеличивается до 3–5 мин.

4. Оптимальной будет являться скорость воспроизведения речи, соответствующая темпу собственной речи слушателя;

5. Тексты должны быть занимательными.

На основе данных требований мы составили некоторые рекомендации учителям, обучающих подростков аудированию на иностранном языке. Необходимо:

1) учить школьников работать без социальных сетей и раздражающих факторов, просить их выключать уведомления на телефоне на время работы;

2) предлагать учащимся более короткие тексты для прослушивания;

3) подавать информацию небольшими порциями;

4) делить текст паузами на смысловые части;

5) использовать интересные для подростков тексты;

6) давать установку на запоминание;

7) создавать внутреннюю мотивацию обучающихся;

8) делать акцент на упражнениях, требующих одного прослушивания;

- 9) использовать зрительные опоры, аудиовизуальные источники;
- 10) просить учащихся задавать вопросы на изучаемом языке для уточнения информации, если позволяет уровень владения иностранным языком;
- 11) развивать умение понимать смысл, игнорируя незнакомый языковой материал;
- 12) использовать переводной метод и метод наблюдения слова в разных значениях в различных контекстах для проработки ошибок, связанных с лексической и грамматической омонимией, омофонией и полисемией;
- 13) формировать механизм вероятностного прогнозирования, например, предлагая задания на восстановление смысловых связей и последовательности описываемых в аудиотексте событий по ключевым словам.

Интересным представляется проанализировать соответствие школьной программы, в частности по английскому языку, типу восприятия на слух и образу мышления современных школьников.

Рассмотрим для примера УМК «Spotlight» для 7 класса авторов Ю.Е. Ваулиной, В.Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, который соответствует содержанию Госстандарта по иностранным языкам для основного общего образования.

Анализ представленных в УМК «Spotlight» заданий на аудирование выявил следующие несовершенства, которые делают необходимой разработку дополнительных упражнений для обучения аудированию:

- 1) наличие скриптов, сопровождающих аудиотексты;
- 2) отсутствие или недостаточная проработка предтекстового этапа;
- 3) недостаточное количество заданий проблемного и творческого характера.

Так, например, на странице 51 в пятом разделе УМК представлен текст о современных подростках и новых технологиях и задания на обсуждение графика, ответы на вопросы по тексту и разработку собственного проекта. В классическом варианте в большинстве современных школ учитель из поколения X или Y выполняет задания по порядку, не используя дополнительное оборудование и не прибегая к применению Интернет-ресурсов. Такой подход вполне уместен в целях сохранения времени, однако в то же время, большая часть учеников остаётся немотивированной к выполнению действий. Возможно, если бы у учителей был единый портал для создания заданий, презентаций, игр для учеников, данную проблему было бы решить легче.

На наш взгляд для улучшения качества работы с аудиоматериалом необходимо добавить дополнительные задания с использованием аудиовизуальных источников, задания на предтекстовый этап, использовать актуальные темы, интересные учащимся, обращаться к их внутренним мотивам, прорабатывать незнакомые слова, минимизировать использование гаджетов для достижения более высокого уровня концентрации. Кроме того, полезным будет делать довольно частые паузы между прослушиваниями, чтобы учащиеся усваивали информацию блоками.

В условиях возрастающего ритма жизни и большого информационного потока неизбежно происходят изменения в мышлении и поведении людей. Наша задача не сопротивляться ему, а использовать его особенности для достижения наибольшей эффективности обучения школьников.

Литература

- Бухарбаева А. Р., Сергеева Л. В.* Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов. Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. 2020. № 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-pokoleniya-z-metody-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-studentov> (дата обращения: 10.11.2021).
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 161–189.
- Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: АCADEMIA, 2006.
- Елухина Н. В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев М.: Рус. яз., 1991. С. 226–237.
- Овчинникова О. А., Резунова М. В.* Анализ лексического репертуара как способ познания картины мира, отраженной во французском арго и английском сленге // Филология: научные исследования. 2018. № 1. С. 77–83.
- Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2003. С. 125–127
- Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е.* УМК «Spotlight» для 7 класса: учебное пособие М.: Express publishing: Просвещение, 2010.
- McCrindle M., Wolfinger E.* The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. 2016. https://2qean3b1jjd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/mccrindle-Research_ABC-03_The-generationmap_Mark-mccrindle.pdf (дата обращения: 10. 11. 2021).

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ АСПИРАНТОВ И МЕДИЦИНСКИХ СОТРУДНИКОВ

М. А. Ведерникова,
аспирант 3-го года обучения*, РГПУ им. А. И. Герцена

В статье описываются способы развития критического мышления в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку аспирантов и медицинских работников в медико-биологических вузах. Автор уделяет внимание развитию способности анализировать информацию на иностранном языке с позиции логики и лично-ориентированного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку и предлагает совершенствовать умения принимать самостоятельные решения, как в стандартных, так и нестандартных профессиональных ситуациях посредством использования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: критическое мышление, профессионально-ориентированный английский язык, гибкие навыки, лично-ориентированный подход, медицинский английский язык, твердые навыки.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH FOR POST-GRADUATE STUDENTS AND MEDICAL STAFF

M. A. Vedernikova

Development of critical thinking in the process of teaching professionally oriented English to graduate students and medical staff. The article describes ways of developing critical thinking in the process of teaching professionally oriented English to doctors and medical workers in biomedical universities. Development of the ability to analyze information in a foreign language from the standpoint of logic and a personality-oriented approach, to make independent decisions, both in standard and non-standard professional situations.

Keywords: critical thinking, professionally-oriented English, soft skills personality-oriented.

Профессия врача является одной из самых сложных, стрессовых и важных в современном мире. В свете последних событий, связанных с пандемией, общество снова осознало тот высокий статус врачей всех специальностей. Последние несколько лет врачи по всему

* Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. В. Баграмова, РГПУ им. А. И. Герцена.

миру борются за жизни миллионов людей, исполняя свой профессиональный и, безусловно, человеческий долг. Работая в тяжелейших условиях, специалистам необходимо обладать следующими важнейшими профессиональными качествами, как: критическое мышление, эмоциональный и социальный интеллект, креативность и умение работать в команде.

Кембриджский университет и организация «Партнерство для обучения в XXI в.» выделили четыре самых главных навыка XXI века: креативность, критическое мышление, коммуникация, коллаборация (сотрудничество). Ключевые навыки были разделены на три группы: элементы базовой грамотности, компетенции, качества личности [Баграмова, 2021].

В 2016 году на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария) специалистами были сформулированы основные общепринятые гибкие навыки, которые крайне необходимы специалисту в XXI веке для успешной профессиональной деятельности в повседневной жизни:

Фундаментальная грамотность	Компетенции	Качества личности
Языковая грамотность Математическая грамотность Естественно-научная грамотность ИКТ-грамотность Финансовая грамотность Культурная и гражданская грамотность	Креативность Коммуникация Сотрудничество	Любознательность Инициатива Настойчивость Выдержка Лидерство Социальная и культурная осведомленность

Основной задачей современных высших учебных заведений является развить в молодых специалистах данные качества на всех этапах обучения, включая не только специальные предметные области в непосредственном процессе обучения, но и затрагивая все уровни высшего образования в целом: бакалавриат/специалитет, ординатура, аспирантура, докторантура. Следует отметить, что каждое профессиональное направление имеет свой уникальный набор универсальных навыков и метакомпетенций, которые позволяют действовать в заданном контексте с наибольшей эффективностью, получить необходимую работу, построить успешную карьеру, профессионально реализоваться на поприще врача.

Следует отметить, что в процессе изучения таких дисциплин, как «английский язык» в аспирантуре существует большой процент вероятности наиболее интенсивного развития гибких навыков, так как они уже частично включены в процесс обучения, где основной или составной частью запланированных компетенций являются все те компетенции, которые включены в представленной таблице выше (которые обозначаются общим термином «Компетенция 4К»).

В данной статье наиболее актуальным вопросом будет являться развитие критического мышления (КМ) в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку (ИЯ) аспирантов и медицинских сотрудников в медико-биологических вузах. Традиционно процесс обучения ИЯ, включает в себя два важнейших компонента: предпрофессиональный и профессиональный, дополняется третьим компонентом — надпрофессиональным.

Предпрофессиональный компонент традиционно включает повторение и дальнейшее изучение бытовой тематики. В последнее время этот период методисты стали называть «квазипрофессиональным» (околопрофессиональным) (терминология П. Б. Гурвича, Т. Б. Вепревой, И. П. Кузнецовой, Н. В. Баграмовой и др.).

Его специфика заключается в том, что первый этап обучения ИЯ основан на лексике, близкой к будущей профессии. Например, будущие врачи работают с тематикой, связанной с такими понятиями, как «организация работы врача», «великие врачи и биологи», «знаменательные открытия медицины», «современные организации здравоохранения» и др.

Второй компонент — это чисто профессиональный этап, где формируются твердые навыки (*hard skills*).

Третий компонент — это формирование гибких навыков, который называется «надпрофессиональным».

В процессе обучения ИЯ аспирантов медико-биологических вузов большой актуальностью обладает вопрос о развитии критического мышления в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка. Как писал известный английский философ, историк и политик Фрэнсис Бэкон: «Критическое мышление — это желание искать, терпение к сомнению, любовь к размышлениям, неспешность в утверждениях».

КМ также рассматривается некоторыми учеными, как мышление оценочное и рефлексивное, являющееся главным условием развития интеллектуального и творческого потенциала специалиста в области медицины, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание [Танеева, 2015, с. 42]. Данный тип мышления необходим для будущей профессиональной деятельности врача, так как на всех

этапах работы с пациентами требуется использование таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение.

Обращаясь к рабочим программам дисциплины «Английский язык» по направлениям «Фундаментальная медицина» и «Биологические науки» в аспирантуре, которые рассчитаны на 2 года обучения (или 4 семестра), можно проанализировать следующие компетенции, которые должны быть получены в результате освоения учебной дисциплины:

Индекс	Содержание компетенции (или ее части)	В результате изучения учебной дисциплины обучающиеся должны		
		знать	уметь	владеть
УК-3	Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач	методы критического анализа и оценки современных научных достижений в своей области, методы генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях, методы научной исследовательской деятельности	анализировать альтернативные варианты решения исследовательских и практических задач и оценивать потенциальные выигрыши/проигрыши реализации этих вариантов.	навыками анализа основных мировоззренческих и методологических проблем, в том числе междисциплинарного характера возникающих в науке на современном этапе ее развития, владеть навыками подготовки отчетной научной документации по результатам исследований в своей области
У УК-4	Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках	научную лексику по проблеме исследований, обороты речи научных статей и устных выступлений; понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты	подбирать отечественную и зарубежную литературу по теме, переводить и реферировать специальную литературу, подготавливать научные доклады и презентации на базе прочитанной специальной литературы, объяснить свою точку зрения и рассказать о своих планах	навыками обсуждения научной темы; создания научного текста и ведения научной дискуссии по основным вопросам своей научной работы

Исходя из таблицы ясно, что на этапе обучения в аспирантуре в медико-биологических вузах в процессе освоения дисциплины «Английский язык» требуется развить такие важнейшие умения для специалистов, как: анализ основных мировоззренческих и методологических проблем, умение анализировать альтернативные варианты решения исследовательских задач и оценивать потенциальные выигрыши и проигрыши, умение аргументировать свою научную точку зрения. Все перечисленные навыки, мы можем отнести к развитию КМ в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка.

Д. Халперн определяет КМ в своей работе «Психология критического мышления» как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью, и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [Яфарова, 2017, с.1]. Обучающимся необходимо развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

- 1) готовность к планированию;
- 2) гибкость;
- 3) настойчивость;
- 4) готовность исправлять свои ошибки;
- 5) поиск компромиссных решений

В процессе обучения ИЯ на этапе учебы в аспирантуре немало важным является лично-ориентированный подход. Ведь аспирантура для многих специалистов является своего рода «апогеем» образования, где у обучающихся есть возможность решить различные сложности и вопросы в изучении английского языка, как с практической, так и с теоретической точки зрения, которые могли возникать на протяжении долгих лет на других ступенях образования. Часто аспирантура — это конечная точка высшего образования, после которой будет только практическая деятельность в своей профессии. Именно по данной причине, основная задача при преподавании профессионально-ориентированного ИЯ в аспирантуре — сделать упор на личность аспиранта, его потребности, цели и основные слабые места в изучении ИЯ. Это необходимо учитывать для того, чтобы на выходе из аспирантуры были подготовлены кадры высшей квалификации не только по сугубо профессиональным, но и междисциплинарным вопросам. Особенно важным это является в условиях современной глобализации, где молодым специалистам в области медицины необходимо владеть английским языком для того, чтобы быть услышанными в международном научном сообществе.

Это требует включения процесса изучения ИЯ в аутентичную продуктивную (проектную, научно-исследовательскую) деятельность на ИЯ, связанную с освоением обучающимся реального социокультурного пространства. Главным становится процесс познания/учения (а не процесс преподавания), трактуемый как индивидуализированный и автономный процесс, требующий от учащегося высокой степени самостоятельности и активности, а также умений грамотно работать с информацией. Особую роль призваны сыграть новые технологии обучения все более интенсивно внедряемые в систему языкового образования [Гальскова, 2009, с. 9].

Личностно-ориентированное обучение ИЯ приобретает более продуктивный коммуникативный характер, если базируется на философских и психологических принципах технологии развития КМ, которые:

- способствуют взаимоуважению речевых партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию;
- облегчают понимание различных «взглядов на мир»;
- позволяют учащимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создают базу для новых типов человеческой деятельности [Линкевич, 2008].

Развитие КМ при обучении профессионально-ориентированному английскому языку аспирантов и медицинских сотрудников в процессе обучения может реализовываться следующим образом:

1. *Обучение в команде.* Данная работа направлена на тесное сотрудничество со всеми участниками группы. Основной задачей является успешное выполнение определенного задания по ИЯ, связанного со своей специальностью. В процессе командной работы аспиранты учатся взаимодействовать друг с другом, аргументировать свою точку зрения и критически подходить к каждому этапу задания, с целью поиска конечного единственно правильного решения. Ситуация взаимодействия с участниками команды схожа по условиям сотрудничества во врачебной комиссии или консилиуме врачей. Таким образом, задача каждого члена команды заключается в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, умел проводить самостоятельно анализ англоязычной профессионально-ориентированной литературы, умел аргументированно отвечать на вопросы коллег и критически подходить к полученным результатам. Кроме того, от аспирантов требуют этичного и полит-корректного изложения мыслей в процессе научной дискуссии, если она происходит в рамках работы, что продемонстрировало бы уровень развития эмоционального интеллекта аспирантов (знание

клише, формул вежливости, врачебной этики). Каждый участник команды должен знать, каких результатов команда достигла в целом и каждый ее участник в отдельности.

Обучение в команде с целью развития КМ в процессе изучения профессионально-ориентированного языка может происходить за счет выполнения следующих заданий по дисциплине «Английский язык» в рамках работы по программам «Фундаментальная медицина» и «Биологические науки»: **Упражнения, направленные на развитие умения работы в команде, критического мышления и эмоционального интеллекта.**

Задание № 1. Научные дебаты (*Scientific debates*). Задание проводится 1 раз в конце каждого семестра с целью закрепления пройденного лексического и грамматического материала. Группа аспирантов делится на две команды. Данное задание рассчитано на месяц работы в команде.

Команда № 1. Представляет собой группу (3–4 человека) с примерно одним уровнем владения ИЯ (Intermediate или Pre-intermediate). Участникам группы необходимо выполнить исследование, исходя из полученных данных в своих диссертационных исследованиях. Тема: *Consequences after COVID-19 in people over 35 years with chronic diseases in Saint-Petersburg*. Аспирантам необходимо продемонстрировать следующие результаты по каждому аспекту, который аспирант может закрепить за собой в процессе выполнения исследования:

1. Total number of patients with COVID-19 over 35 years with chronic diseases in Saint-Petersburg.
2. Total number of patients with consequences after COVID-19 in people 35 years with chronic diseases in Saint-Petersburg.
3. List of consequences after COVID-19 in people over 35 years.
4. List of chronic diseases in people over 35 years.
5. Results.

Полученные результаты освещаются в общем докладе и презентации. Доклад и презентация публикуются в общем доступе в Google Documents за неделю до планируемой даты научных дебатов для того, чтобы команда №2 могла выполнить свою часть задания.

Команда № 2. Представляет собой группу 3–4 человека, которая готовит ряд вопросов по теме: ‘Consequences of COVID-19 in people over 35 years with chronic diseases’ (не больше 3 вопросов по докладу и презентации) + 2 спонтанных вопроса в процессе дискуссии.

2. *Обучение в «экспертных» группах.* Учащиеся организуются в группы по 2–3 человека для работы над профессионально-ориентированной литературой на ИЯ. Каждый член группы работает над своей подтемой, выполняя определенные задания, связанные с анализом текста. Ситуация взаимодействия с участниками группы схожа по условиям сотрудничества с работой в паре, в процессе прохождения медицинской практики, где от врачей требуется общий взгляд при выставлении диагноза, осмотре пациента и т.д. Таким образом, основная задача такого обучения заключается в том, чтобы несмотря на индивидуальную работу по ряду аспектов, аспиранты могли прийти к консенсусу по основному вопросу, демонстрируя аргументированно уже общую точку зрения по заданной проблеме.

Задание № 2. Научный проект (*Scientific Project*). Задание проводится 1 раз в середине каждого семестра с целью усвоения пройденного лексического и грамматического материала. Группа аспирантов делится на небольшие «экспертные группы». Участникам группы необходимо выполнить анализ профессионально-ориентированной литературы по выбранным самостоятельно темам, сопряженных, с диссертационными исследованиями. В процессе выполнения задания аспирантам необходимо продемонстрировать следующие результаты:

1. Analysis of scientific literature on your specific professional issue.
2. Scientific view of foreign explorers.
3. Scientific view of domestic explorers.
4. Results.

Полученные результаты должны быть освещены в общем докладе и презентации.

Приводя во внимание все вышесказанное, хотелось бы отметить, что развитие КМ у аспирантов и медицинских работников в медико-биологических вузах в процессе изучения профессионально-ориентированного ИЯ является важнейшим аспектом в подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре. Развитие мышления такого рода в профессиональной жизни молодых специалистов в рамках дисциплины «Английский язык» может стать подспорьем в процессе становления аспирантов, как специалистов и личностей.

Литература

Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 9.

- Линкевич Н.В.* Технология развития критического мышления — методы и приемы стадии вызова // Английский язык: газета «Первое сентября». 2008. № 13. С. 4.
- Танеева И.В.* Реализация технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы: методическое пособие. Красногвардеец, 2015. С. 42.
- Яфарова М. .П.* Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // Молодой ученый. 2017. № 42. С. 1.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «HOW I MET YOUR MOTHER»

О. А. Журавлева,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

В. В. Лукина,

бакалавр 4-го года обучения, СПбГУ

В данной статье рассматриваются определение разговорного стиля речи, случаи его употребления, а также особенности лексики разговорного стиля речи. Приводится фрагмент урока по теме «Лексика разговорного стиля речи и ее особенности» на основе англоязычного сериала «How I met your mother».

Ключевые слова: разговорный стиль речи, лексика, сериал, занятие.

TEACHING ENGLISH COLLOQUIAL LANGUAGE VOCABULARY BASED ON THE “HOW I MET YOUR MOTHER” SERIES

O. A. Zhuravleva, V. V. Lukina

The article defines the colloquial language, describes its use and features of the colloquial language vocabulary. It illustrates a part of the lesson on “Vocabulary of colloquial language and its main features” based on the “How I Met Your Mother” English series.

Keywords: colloquial language, vocabulary, series, lesson.

Изучение и преподавание разговорного стиля речи является важным для понимания англоязычных текстов различного характера и уровней сложности, а также для успешного, подходящего под определенную ситуацию, продуцирования иностранной речи. Более того, неправильное или неуместное употребление лексических единиц разговорного стиля речи может являться ошибкой, ведущей к снижению баллов на экзаменах международного образца по английскому языку (например, на экзамене IELTS). Также лексика разговорного стиля речи является популярным запросом на изучение в условиях глобализации и международного сотрудничества, особенно в сфере образования, поскольку, общаясь с носителями английского языка, люди нередко сталкиваются с проблемой непонимания разговорной речи. Все вышеперечисленное обуславливает необходимость рассмотреть особенности разговорного стиля речи, и в частности, характерную для него лексическую составляющую.

Разговорный стиль речи является одной из разновидностей функциональных стилей, однако в отличие от официально-делово-

го, научного, публицистического стилей и стиля художественной литературы он не связан с профессиональной сферой деятельности человека, а используется при неофициальном общении [Жеребило, 2010, с. 296]. Соответственно, разговорный стиль речи характерен для общения в бытовых ситуациях, между членами семьи, друзьями, коллегами при неформальных ситуациях общения и т. д.

В основном разговорный стиль речи реализуется в устной форме, однако он также может использоваться и в письменном общении, например, в кратких бытовых записках, сообщениях, неофициальных дружеских письмах, записях в дневниках и т. п. Для разговорного стиля речи характерны непринужденность, неподготовленность, наличие ярко выраженной эмоционально-экспрессивной и оценочной составляющей [Плещенко, 2001, с. 46].

Характерными лексическими особенностями разговорного стиля речи английского языка являются:

1) компрессия, которая может быть задействована на разных уровнях: на фонетическом (например, *it's* для *it is*), морфологическом (отсутствие определенного или неопределенного артикля перед существительными), лексическом (сокращение слов с помощью синкопы (*vegs* для *vegetables*) или апокопы (*grad* для *graduate*), синтаксическом уровнях (пропуск вспомогательного глагола, например: «*Seen any movies?*» вместо «*Have you seen any movies?*» — «Ты уже посмотрел какие-то фильмы?»);

2) избыточность (явление, противоположное компрессии), связанная со спонтанным характером речи (использование слов-филлеров или так называемых «слов-паразитов», например: *well* — «ну»);

3) сленг, т. е. сугубо разговорные слова или выражения, имеющие обязательный эмоциональный компонент [Арнольд, 1997, с. 163]. Сложность изучения сленговой лексики обусловлена ее текучестью: новые сленговые единицы появляются в английском языке каждый день и довольно быстро устаревают. Именно носители языка, будучи непосредственно погруженными в среду родного языка, первыми сталкиваются с неологизмами разговорного языка. И использование сленга в повседневном общении человеком, изучающим английский язык, является показателем владения высоким уровнем языка. Примером сленга может являться слово *blimey* — «да ну», «чтоб мне провалиться». Это междометие может иметь как негативный, так и положительный окрас. Оно служит скорее для выражения эмоций, нежели для передачи смысла. Также фраза нейтрального стиля речи может иметь совершенно другой смысл в своем сленговом значении, из-за чего в ситуации общения может возникать путаница. Приме-

ром такой фразы может быть выражение *Get out!*. Дословно данное выражение переводится как «Уходи отсюда!», однако сленговое выражение переводится иначе: «Не может быть!», и используется для выражения неверия, потому что ситуация слишком хороша, чтобы быть правдой [Соболева, 2019, с. 101];

4) бранные слова, используемые для выражения эмоций или оценок. Бранные слова могут выражать как положительное, так и отрицательное отношение к ситуации или предмету, а также усиливать эмоциональный окрас рядом стоящей лексической единицы. Так, например, слово *damn* («чертовски, чертовский») в словосочетаниях *damn cool* или *damn awful*. К словам, имеющим сугубо негативный окрас, относятся такие лексические единицы, как *lousy* (паршивый), *beastly* (скотский), *filthy* (омерзительный) и др.;

5) вопросительные слова в сочетании с некоторыми лексемами. В разговорном стиле могут использоваться такие вопросительные слова, как *who*, *what*, *where*, *when*, *how*, *why* вместе с такими лексемами, как *the devil*, *the hell*, *on earth* и т. д. Например, «What the hell?» — «Какого черта?»;

6) усилительные слова, используемые для выражения негативных эмоций, таких как раздражение, упрек или нетерпение. Так, в разговорном стиле вместо наречия *so* используется *that* в отрицательных предложениях. Например, вместо фразы *not so simple* вероятнее будет употреблено *not that simple*;

7) просторечия. Высокочастотными в употреблении являются просторечия, образованные на основе глаголов с частицей *to*. Например, *wanna* (*want to* (*do*)). Данное просторечие используется только для изъявления желания сделать что-то, то есть только в сочетании с глаголом, как в выражении «I wanna be». Также есть просторечие *gonna* (*going to*), которое используется для обозначения событий, которые должны произойти в ближайшем будущем (“I’m gonna be there in 5”). Слово *gotta* является заменой модальной конструкции «*have* (*got*) *to do something*» и используется для выражения долженствования. Например, «I gotta go». Также существует и довольно употребительное просторечие *dunno* (*do not know*) — «I dunno». Популярными являются и просторечия *yer* и *nope*, близкие по смыслу к односложным ответам *yes* и *no* соответственно;

8) фразовые глаголы — сочетание глагола и предлога, образующее цельную семантическую единицу. Фразовые глаголы преимущественно встречаются в разговорном стиле английского языка, например, *call off* — «отменить».

Также стоит упомянуть такую характеристику разговорного стиля речи английского языка, как использование эллиптических кон-

струкций, что не относится к лексическим особенностям данного функционального стиля, однако является отличительной чертой и помогает определить сам стиль речи на практике. Эллиптические конструкции представляют собой намеренный пропуск слов, не искажающий смысл высказывания. Данный прием появился благодаря характерной сжатости разговорного стиля речи. Например, использование фразы «see you» вместо «I will see you» — «Увидимся» [Малкова, 2019, с. 54–57].

Рассмотрим фрагмент разработанного нами урока по введению и закреплению лексики разговорного стиля речи на материале англоязычного сериала «How I Met Your Mother» для студентов языковых вузов. В данном фрагменте представлены такие лексические особенности, как компрессия (*we've, we'll* и другие), избыточность (*look*), сленг (*folks*), вопросительные слова в сочетании с некоторыми лексемами (*what the hell?*), просторечия (*gotta*), а также фразовые глаголы (*come back*), однако, будучи ограниченными рамками статьи, мы рассмотрим фрагмент урока, в котором изучаются следующие лексические особенности разговорного стиля речи: сленг и фразовые глаголы.

Перед просмотром отрывка сериала необходимо ознакомиться с новой лексикой для снятия трудностей на предтекстовом этапе, поэтому обучающимся предлагается упражнение с неизвестными словами. Так как фрагмент занятия разработан для студентов филологического профиля 3-го курса и их знания английского языка должны соответствовать уровню B2, нами используется беспереводный способ семантизации, а именно толкование. В данном задании студентам необходимо выбрать правильное толкование для каждой новой единицы разговорного стиля речи:

Match the words and phrases with their explanation

To piss off	People (addressing people)
Chills	To refuse an invitation with the promise that it can be postponed to a later date
Folks	Personal life
Yuck	To drive somebody mad
Take a rain check	A phrase used when you are so excited that you get goosebumps
Dating life	Nasty, disgusting

Далее обучающиеся смотрят фрагмент серии, обращая внимание не только на содержательную сторону серии, но также и на лексическую, особенно на те слова, с которыми они работали перед началом просмотра. У студентов работает лексический механизм, с помощью которого они могут извлекать информацию из прослушанного текста, различать, узнавать и осмысливать отдельную лексическую единицу в потоке речи.

После просмотра эпизода студентам предлагается ответить на вопросы:

Answer the questions:

- 1) what or who can be pissed off according to Barney?
- 2) whose dating life are the friends talking about?
- 3) why did Marshall get chills?
- 4) why is the weather “yuck”?
- 5) who was the weatherman addressing with the word “folks”?
- 6) what should Robin and her colleague take a rain check on? Why?

В задаваемых вопросах используются слова и фразы, введенные в начале занятия, тем самым обеспечивается взаимодействие с введенной лексикой. Предполагается, что обучающиеся также будут использовать новые слова при ответе на данные вопросы.

В случае, если студенты не могут ответить на вопрос, преподаватель должен включить отрывок, в котором встречается ответ на вопрос, чтобы обучающиеся смогли на него ответить самостоятельно, не опираясь на ответ преподавателя.

После успешного выполнения данного задания студентам предлагается задание на заполнение пропусков в предложениях, взятых из фрагмента эпизода:

Fill in the missing words.

I.

T: So... What do you think?

B: Robin again? Ted, the universe clearly does not want you and Robin to be together. Don't (1) ... the universe. The universe will slap you.

T: Don't you think the universe has more important things to worry about than my (2) ...?

M: Unless your (3) ... is the glue holding the entire universe together... Whoa. (4) Anybody else get (5) ...?

T: Look, I realize we've been down this road before. But the fact is: whatever I do, it all keeps coming back to Robin. So... I gotta do this.

II.

L: It's gonna rain cats and dogs, (6) So, don't step in a poodle. Sandy? Robin?

R: Thanks, Lou. Boy, too bad. Our big MetroNews1 Camping trip was going to be this weekend.

S: Yeah, but camping out in the rain? No fun. Muddy. (7)

R: Guess we'll have to (8)

После выполнения данного упражнения обучающимся дается возможность применить изученную лексику на практике и составить диалог с использованием новых слов. На занятии могут быть использованы карточки с различными ситуациями, поэтому ниже приведен один из возможных вариантов данного типичного задания:

Make up a dialogue about the given situation.

Student is preparing for a party and is really worried about his outfit.

Student B helps and supports his friend.

Use the following words and phrases in you dialogue: to piss off, chills, folks, yuck, take a rain check, dating life.

Итак, мы представили фрагмент урока, посвященного лексике разговорного стиля речи английского языка на материале сериала «How I met Your Mother». В ходе данной части занятия мы ввели неизвестные слова перед просмотром фрагмента серии и тем самым сняли потенциальные трудности восприятия текста на слух. Так как материалом для фрагмента урока был выбран эпизод сериала, обучающиеся смогли ознакомиться с новыми лексическими единицами не только визуально, но и на слух. Также в ходе занятия обучающиеся имеют возможность самостоятельно использовать изученные слова в речи.

Следует отметить, что в статье представлен лишь фрагмент занятия по данной теме, в котором были введены фразовые глаголы, сленговые слова и выражения. Урок может быть продолжен для введения новых единичных слов или выражений, а также для введения типичных или закономерных единиц, например: просторечий *gotta* и *gonna*. В таком случае можно спросить обучающихся о том, какие еще подобные просторечные сокращения глаголов им знакомы и далее рассмотреть несколько подобных, типичных для разговорного

стиля речи просторечий, например, *gimme*. Внимание обучающихся можно обратить и на лексические единицы с выраженной эмоционально окрашенностью, как например, бранная лексика (*damn*) или вопросительные слова в сочетании с некоторыми лексемами (*what the devil?*).

Таким образом, учитывая особенности разговорного стиля речи английского языка, нами была разработана часть урока с использованием таких подходов к обучению, как лексический и коммуникативный, в которой мы показали, что фрагмент сериала может быть успешно использован для изучения и отработки лексики разговорного стиля речи английского языка, способствуя расширению словарного запаса обучающихся в области бытового общения, а также для подготовки к академическим экзаменам по английскому языку.

Литература

- Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Наука, 1997.
- Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Изд-во ООО «Пилигрим», 2010.
- Малкова А. И., Мирошниченко Л. Н. Особенности употребления языковых единиц в фамиллярно-разговорном стиле современного английского языка // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. Воронеж: Воронежский государственный технический университет. 2019. № 1 (32). С. 52–60.
- Плещенко Т. П. Стилистика и культура речи. Минск: НТООО «ТетраСистемс», 2001.
- Соболева Е. А. Особенности американского сленга и его отличие от британского сленга // Фундаментальная наука и технологии — перспектива разработки. Северный Чарльстон: LuluPress, 2019. С. 101–104.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Ялышева,

аспирант 3-го года обучения*, СПбГУ

В статье анализируются общие тенденции современного российского инклюзивного образования. Рассмотрены особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в средней школе. Рассмотрены особенности эмоционального интеллекта у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая гендерные различия. В статье изложено понятие эмоциональной грамотности, ее понятийно-смысловые характеристики и структурные компоненты. Анализируются теоретические основания необходимости развития эмоциональной грамотности в процессе обучения иностранного языка в средней школе.

Ключевые слова: эмоциональная грамотность, инклюзивное образование, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, иностранный язык, средняя школа.

DEVELOPING OF EMOTIONAL LITERACY AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

A. V. Ialysheva

The article analyzes the tendencies of modern inclusive education in Russia. The features of students with disabilities at high school are considered. The article presents the research data of emotional intelligence of students with disabilities at high school. It also outlines the features of emotional intelligence of students with disabilities including gender differences. The article analyzes the concept of emotional literacy, its conceptual basis and structure. It gives the theoretical basis of necessity to develop emotional literacy during foreign language teaching at high school.

Keywords: emotional literacy, inclusive education, students with disabilities, foreign language, high school.

Современная система российского инклюзивного образования претерпевает существенные изменения, связанные в первую очередь с повышением спроса населения на образовательные услуги для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

и инвалидность. К сожалению, В России ежегодно фиксируется рост детей, имеющих ОВЗ и инвалидность. За последний год данный прирост составил 9,4 %, однако на 17,3 % также и увеличилось число детей, имеющих ОВЗ и инвалидность, обучающихся в обычных классах¹. Таким образом, в связи с возрастающими образовательными потребностями данной категории учащихся растут требования общества к системе инклюзивного образования.

В рамках национальной разработанной Стратегии развития образования для детей с ОВЗ и инвалидностью в период до 2030, предпринимаются соответствующие меры. Наряду с усовершенствованием материально-технической базы специализированных школ, увеличивается количество мест, предоставляемых общеобразовательными школами, для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью ежегодно увеличивается. В связи с этим все большее количество педагогических работников оказывается вовлеченными в «инклюзивный» образовательный процесс. Однако вопрос о степени готовности педагогического состава к работе с данной категорией детей на практике решается довольно трудно. Готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ определяется его компетентностью в сфере реализации инклюзивного образования. Данная компетентность рассматривается в качестве интегральной характеристики, определяющей «способность субъектов сопровождения развития ребенка (будущих педагогов, педагогов) решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и установок в условиях инклюзивного образования» [Борисова и др., 2016, с. 34]. Следует констатировать, что, несмотря на большое количество существующих специализированных курсов, семинаров и тренингов, призванных подготовить педагогов к работе с данным контингентом учащихся, у многих педагогов остается невысокий уровень профессиональной компетентности в области инклюзивного образования. В первую очередь это связано с недостатком профессиональных знаний и умений педагогов в сфере реализации инклюзивного образования, приводящее к непониманию специфики работы с детьми, относящимися к разным нозологическим группам. Категория школьников с ОВЗ и инвалидностью очень разнородна. Типология обучающихся с ОВЗ изложена в Федераль-

¹ Данные приведены из доклада уполномоченного при Президенте России по правам ребенка А. Ю. Кузнецовой, произнесенного на итоговой коллегии Минпросвещения России 30.04.2021 г.

ном законе об образовании и включает следующие нозологические группы:

- обучающиеся с нарушением слуха (глухие и слабослышащие);
- обучающиеся с нарушением зрения (слепые и слабовидящие);
- обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР);
- обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР);
- обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС);
- обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- обучающиеся со сложными дефектами.

Каждая нозологическая категория обучающихся с ОВЗ обладает определенными психолого-педагогическими характеристиками, знание которых является неотъемлемой составляющей качественно организованного инклюзивного образовательного процесса.

Однако, несмотря на разнородность обучающихся с ОВЗ, наряду прочих особенностей можно выделить и некоторые общие специфические черты, свойственные детям с ОВЗ различных нозологических групп среди которых:

- расстройство эмоционально-волевой сферы;
- нарушения развития речи;
- отсутствие собственной речевой инициативы;
- нарушение внимания;
- снижение работоспособности;
- чрезмерная двигательная активность;
- неспособность к целенаправленному организованному поведению;
- рассеянность, импульсивность;
- повышенная возбудимость;
- нарушение вербальной коммуникации;
- ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире [Терновая, 2020].

Основной задачей инклюзивного образования является социализация учащихся с ОВЗ. Инклюзивное образование реализуется в отношении всех учебных дисциплин, в том числе в отношении иностранного языка. Иностранный язык, безусловно, является одним из самых сложных предметов для усвоения обучающихся с ОВЗ. С одной стороны, изучение иностранного языка предоставляет широкие возможности для решения задач инклюзивного образования, с другой, существуют и значительные ограничения в освоении иностранного языка. Данные трудности связаны, во-первых,

со спецификой самого предмета, предполагающего возникновение коммуникативных и психологических барьеров. Во вторых, сложности возникают в виду особенностей обучающихся с ОВЗ, принадлежащих к той или иной нозологической группе. Так, например, обучающимся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) трудно выстроить грамматически корректную относительно сложную речь на иностранном языке в силу нарушений речи на родном языке. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку учащихся с ОВЗ будет развивающая цель. Однако, помимо основных целей обучения иностранному языку, таких как развивающая, воспитывающая и образовательная, коррекционная цель будет иметь большое значения в обучении иностранному языку учащихся с ОВЗ. Необходимо иметь представление о том, какие психические процессы требуется корректировать при работе с теми или иными учащимися и с учетом их особенностей осуществлять коррекцию памяти, внимания, мышления, восприятия или речи соответствующими психолого-педагогическими средствами.

Для осуществления коррекционной работы педагогу необходимы знания и навыки в области психологической диагностики личности. Целью психодиагностического исследования детей с ОВЗ является выявление отклонений психической деятельности ребенка и определении оптимальных путей их коррекции. Несмотря на то, что знания и навыки психодиагностики личности является по большей части компетенцией педагога-психолога, а не педагога-предметника, в условиях современных образовательных реалий данными компетенциями необходимо обладать и педагогам-предметникам, работающим с детьми с ОВЗ. Среди психодиагностических методик существуют методики, направленные на изучение когнитивной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сфер личности.

В виду наметившихся негативных тенденций в области психоэмоционального состояния учащихся с ОВЗ, в частности, расстройства эмоционально-волевой сферы, нами был проведена диагностическая работа по выявлению уровня развития эмоционального интеллекта (ЭИ) у данной категории учащихся. Диагностика эмоционального интеллекта позволяет оценить способности учащихся к пониманию и управлению, как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих людей.

С этой целью было проведено исследование, позволяющее определить уровень развития эмоционального интеллекта у учащихся с ОВЗ, а также определить взаимосвязь эмоционального интеллекта с полом и возрастом учащихся.

Полученные результаты исследования позволили сделать следующие предварительные выводы:

- большинство учащихся с ОВЗ обладают низким уровнем развития эмоционального интеллекта;
- межличностный эмоциональный интеллект учащихся с ОВЗ развит в меньшей степени, чем внутриличностный;
- юноши не уступают девушкам в уровне развития ЭИ;
- ЭИ и возраст учащихся с ОВЗ находятся в корреляционной зависимости [Ялышева, 2021, с. 391–392].

Следует отметить, что для проведения исследования использовались различные информационно-коммуникационные технологии, что, несомненно, обеспечивает цифровой контекст исследования. Например, предъявление опросника респондентам осуществлялось, в том числе посредством *Google Forms*, обработка полученных в результате исследования данных выполнялась с помощью программ *Microsoft Word Excel*, а для статистической обработки была применена программа *IBM SPSS Statistics*.

На основе данных выводов, подтверждающих необходимость педагогических усилий, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы личности обучающихся с ОВЗ, а также приняв во внимание психолого-педагогические характеристики учащихся с ОВЗ, нами была предложена модель эмоциональной грамотности, призванная развивать их эмоционально-волевою сферу. В основу данной модели был положен анализ зарубежных и отечественных источников по данной проблематике, среди которых модели и концепты: Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, П. Сэловейя и Дж. Мэйера, К. Штайнера, Н. Шутте, Д. В. Люсина, С. Шабанова и А. Алешиной и др.

Следует отметить, что анализируя литературу по данной тематике, можно констатировать отсутствие однозначного и четко сформулированного понятийно-терминологического аппарата. В источниках можно встретить такие термины как «эмоциональный интеллект», «эмоциональная грамотность», «эмоциональная компетентность», «эмоциональная компетенция» и «эмотивная компетенция». Некоторые авторы считают данные понятия тождественными, некоторые все же проводят различия между этими понятиями, предлагая свои трактовки.

Термин «эмоциональная грамотность» был выбран автором в виду того, что под «грамотностью» в современном узком смысле понимается «способность общаться с миром, понимать его сигналы, обрабатывать информацию». Грамотность становится, таким образом, основой возможности учиться, осваивать новые компетентности. Грамотность предполагает действие, опосредованное языком

(как инструментом коммуникации), в письменной или устной форме [Универсальные компетенции и новая грамотность, 2018, с. 38]. В случае «эмоциональной грамотности» инструментом коммуникации выступают эмоции. Таким образом, уровень развития эмоциональной грамотности непосредственно влияет на процесс коммуникации, его эффективность.

В представленной нами модели структура эмоциональной грамотности представлена в виде трех компонентов:

- эмоциональная осознанность;
- эмоциональная саморегуляция;
- эмоциональное взаимодействие (интеракция).

Предложенная модель направлена на устранение психологических и коммуникативных барьеров в процессе усвоения иностранного языка обучающимися с ОВЗ. Рассматривая эмоциональную грамотность в виде сложного психологического конструкта, можно определить ее как способность к пониманию своих и чужих эмоций, а также управлению ими в условиях коммуникации.

Одной из главных целей изучения иностранного языка является формирование поликультурной языковой личности, способной осуществлять коммуникацию в различных ситуациях общения. Поскольку в процессе коммуникации передается не только информация, но и эмоции, современная поликультурная языковая личность должна обладать знаниями и умениями выражения эмоций в различных лингвокультурных кодах, т. е. эмотивной компетенцией [Шаховский, 2009]. От уровня владения эмотивной компетенцией зависит качество общения.

Эмотивная компетенция наряду с речевой (дискурсивной), языковой (лингвистической), социокультурной (социолингвистической) и учебно-познавательной входит в состав коммуникативной компетенции, являющейся основой современной поликультурной языковой личности. Выделение эмотивной компетенции в отдельную область практических знаний и умений обусловлено признанием значительного влияния эмоций и лингвокультурной обусловленностью способов их выражения в процессе коммуникации.

Таким образом, эмотивную компетенцию можно рассматривать как одну из составляющих эмоциональной грамотности, в частности одного из ее компонентов — эмоционального взаимодействия. Для осуществления полноценной коммуникации на иностранном языке необходимо знание особой лексики, необходимой для выражения эмоций в различных ситуациях общения, так называемой эмотивной лексики.

Учитывая специфические особенности учащихся с ОВЗ и основные трудности, с которыми они сталкиваются при освоении иностранного языка, приводим пример заданий и упражнений для обучения эмотивной лексике обучающихся с ОВЗ на примере УМК «Английский в фокусе» для 7 класса. Данные упражнения нацелены как на развитие вербальных, так и невербальных средств выражения эмоций. В 4 модуле учащимся предлагается для изучения следующая эмотивная лексика: *excited, surprised, sad, happy, worried, interested, curious, shocked* [Ваулина и др., 2016, с. 38].

В зависимости от учебной задачи учащимся были предложены следующие задания и упражнения:

— учащимся одновременно демонстрируются карточки с изображением лиц, выражающих ту или иную эмоцию, и карточки с графическим изображением слова, обозначающего ту или иную эмоцию;

— учащимся предлагается самостоятельно соотнести предъявленные карточки с изображением лиц, выражающих ту или иную эмоцию, и карточки с графическим изображением слова, обозначающего ту или иную эмоцию;

— учащимся предлагается, рассмотрев картинки, изображающие людей в различные бытовых ситуациях и ситуациях общения, постараться определить, какие из предъявленных в начале урока эмоций испытывают люди на картинках. Высказывание строится по следующему образцу: *He/she/they is/are excited/surprised/etc*;

— каждому учащемуся предлагается вытянуть карточку, на которой написана одна из эмоций, и затем изобразить ее пантомимическими средствами. Задача остальных учащихся — угадать показанную эмоцию;

— учащимся предлагается вытянуть карточку с эмоцией и затем поочередно произнести с соответствующей эмотивной интенцией заранее заданное высказывание. Задача остальных учащихся определить эмоцию, с которой было произнесено высказывание;

— учащимся предлагается прослушать рассказ/просмотреть видеосюжет и определить, какие эмоции испытывают герои рассказа/видеосюжета.

Проведенные занятия с использованием данных заданий и упражнений на уроках иностранного (английского) языка в Санкт-Петербургской средней школе № 291 в 2020–2021 гг. позволили установить, что основные трудности вызывают упражнения, требующие от учащихся с ОВЗ проявления личной инициативы. В частности, в упражнениях, где требовалось продемонстрировать эмоцию как

лингвистическими, так и пантомимическими средствами большинство учащихся испытывали значительные затруднения. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что учащиеся с ОВЗ сталкиваются с коммуникативными барьерами в первую очередь психологического характера. Поэтому на уроках иностранного языка при работе с учащимися с ОВЗ большое внимание со стороны педагога должно уделяться созданию благоприятных условий для развития эмоциональной сферы учащихся.

Следует отметить, что о важности психического состояния учащихся говорил еще такой известный американский психолог как Р. Ганье. С его точки зрения, психическое состояние учащихся оказывает значительное влияние на процесс запоминания информации. Р. Ганье был одним из первых, признававшим значительное влияние эмоций на процесс обучения. Так, одним из условий эффективного запоминания информации является возникновение обстоятельств, при которых создается сильное эмоциональное бремя, т. е. ситуации, сопровождающиеся сильными эмоциональными реакциями обучающихся различных модальностей вне зависимости от знака [Gagne, 1977]. Таким образом, создание определенного эмоционального фона при обучении является важным принципом обучения учащихся с ОВЗ.

Целью развития эмоциональной грамотности на уроках иностранного языка является раскрытие внутренних ресурсов личности обучающихся и повышение уровня социализации учащихся с ОВЗ. Иностраный язык, несомненно, представляет большой потенциал для развития эмоциональной грамотности у учащихся с ОВЗ. Методика развития эмоциональной грамотности учащихся с ОВЗ на уроках иностранного языка должна строиться с учетом типологических и личностных особенностей обучающихся с ОВЗ.

Литература

- Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 7 класс: учеб. (Английский в фокусе). 7-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2016.
- Борисова Н. А., Букина И. А., Бучилова И. А. Инклюзивное образование: учеб. пособие. Череповец: ЧГУ, 2016.
- Терновая А. Е. Принципы, методы и технологии работы с детьми с ОВЗ на уроках английского языка // Открытый урок. Первое сентября. 12. 10. 2020. <https://urok.1sept.ru/articles/684299> (дата обращения: 18.12.2021).
- Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. / под ред М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М.: НИУ ВШЭ, 2020.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.11.2021).

Шаховский В. И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный журнал. Т. 1. № 16. 2009. С. 7–14. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13090362_77862222.pdf (дата обращения 03. 12. 2021).

Ялышева А. В. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Приемственная система инклюзивного образования: материалы X Международной научно-практической конференции, 18–19 марта 2021 г. Казань: Изд-во «Познание», 2021. С. 390–392.

Gagne R. M. The Conditions of Learning. 4-th edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА YLE

А. Р. Карапетян,
ст. преподаватель, СПбГУ

Д. В. Глотина,
магистрант 2 года обучения, СПбГУ

В статье описывается структура части международного экзамена YLE по английскому языку для дошкольников и младших школьников, посвященной говорению, а также освещаются возрастные особенности детей 6–12 лет. Авторы приводят примеры конкретных заданий, описывается процедура оценивания.

Ключевые слова: устная речь, кембриджский экзамен YLE, критерии оценивания, элементы оценивания, дескрипторы языковой компетенции.

FORMS OF CONTROL OF ORAL COMMUNICATION AT THEF YLE EXAM

A. R. Karapetyan, D. V. Glotina

The article describes the structure of the part of the YLE international exam in English for preschool and primary school students, dedicated to speaking, and also considers the age characteristics of children aged from 6 to 12. The authors give examples of specific tasks and analyze the assessment procedure.

Keywords: speaking, Cambridge YLE exam, assessment criteria, assessment elements, descriptors of language competence.

YLE (Young Learners English) — это серия кембриджских экзаменов для детей от 6 до 12 лет. Экзамен включает в себя три уровня: первый экзамен — Pre A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers.

Экзамен YLE состоит из трех частей: аудирование (Listening), чтение и письмо (Reading and Writing), говорение (Speaking). В данной статье центром внимания является именно последняя часть экзамена.

Изучение иностранного языка в раннем возрасте, несомненно, имеет свои преимущества. На вопрос о том, когда же ребенку следует начать постигать новый для него язык, можно ответить, проанализировав его развитие.

Говоря о дошкольном возрасте (от 3 до 6–7 лет), следует отметить постепенное развитие и дальнейшее совершенствование познавательных психических процессов [Кручинин, Комарова 2016].

Важной психической функцией является память. В этом возрасте появляются основные функциональные уровни памяти: воспроизведение и узнавание, однако, запоминая какую-либо информацию, ребенок делает это не для ее дальнейшего воспроизведения. Внимание ребенка дошкольного возраста также носит произвольный ха-

рактер, а его объем увеличивается [Савенышева и др., 2011]. Дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет), в сравнении с детьми младшего дошкольного возраста (3–4 года), способны поддерживать концентрацию внимания в 3 раза дольше, но такие свойства внимания, как переключение и распределение, развиты недостаточно [Кручинин, Комарова, 2016].

Говоря о мышлении ребенка дошкольного возраста, важно подчеркнуть процесс перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, что означает возможность ребенка использовать образы и осуществлять самые простые интеллектуальные действия в уме [Кручинин, Комарова, 2016]. Однако этот процесс все еще далек от совершенства [Немов, 2007].

Не менее важной психической функцией является восприятие. В дошкольном возрасте продолжают развиваться фонематический слух, цветовосприятие, а также система фонем родного языка [Кручинин, Комарова, 2016]. Не смотря на тенденцию к положительному развитию, ребенок часто игнорирует тот или иной признак предмета или считает их неправильно [Кручинин, Комарова, 2016].

Далее поговорим о младших школьниках. Возраст данной группы начинается от 6-7 и заканчивается в 10–11 лет. В возрасте 6–7 лет ребенок начинает обучаться в начальной школе, что характеризуется переходом к учебной деятельности, в процессе которой формируются интеллектуальные и познавательные возможности ребенка. В первую очередь для данного возраста очень важно хорошее физическое развитие, поскольку обучение в школе сопровождается большими эмоциональными, физическими и интеллектуальными нагрузками [Кручинин, Комарова, 2016].

В этом возрасте стремительно развиваются кратковременная и долговременная память, происходит переход от механической памяти к смысловой, что существенно облегчает процесс запоминания [Савенышева и др., 2011]. Развивается произвольная память, которая нужна для осуществления учебной деятельности [Кручинин, Комарова, 2016]. Произвольное внимание активно развивается, и хотя оно все еще неустойчиво, а объем мал, уже к 4 классу младшей школы такие качества, как объем, устойчивость и концентрация находятся почти на том же уровне, что и у взрослых людей [Немов, 2007]. Восприятие базируется на функции узнавания и называния свойств предметов и явлений при отсутствии систематического анализа [Кручинин, Комарова, 2016].

Таким образом, психологическая и физическая готовность ребенка младшего школьного возраста может способствовать успешному овладению основами иностранного языка, а одной из возможных

областей применения таких знаний может стать международный экзамен по английскому языку YLE.

Опишем систему оценивания, которая реализуется в рамках части Speaking экзамена YLE. В 2018 году вышел документ под названием «The 2018 Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers revisions», в котором были выдвинуты предложения по улучшению системы оценивания данной части экзамена для всех его уровней. На основании результатов проведенного исследования были предложены новые шкалы оценки устной речи, которые соответствовали нескольким критериям.

Предлагалось обеспечить соответствие между дескрипторами экзамена YLE и новыми дескрипторами CEFR, где это возможно. Также было выдвинуто предположение о необходимости обеспечения соответствия дескрипторов экзамена YLE с дескрипторами экзамена A2 Key for Schools. Предлагалось обеспечить согласованность между уровнями Pre A1 Starters, A1 Movers и A2 Flyers, используя одинаковые формулировки [Albrecht, 2018].

Критерии затрагивали и экзаменаторов — особое внимание было уделено точности процедуры оценивания и удобству использования дескрипторов. Для этого было выдвинуто предложение использовать шкалу оценки от 0 до 5 баллов, включая так называемые полубаллы (например, 3,5). Для того, чтобы дескрипторы были понятны и удобны для экзаменаторов, предлагалось уточнить дескрипторы для баллов 1, 3 и 5, а также использовать четкие, недвусмысленные формулировки [Albrecht, 2018].

Оценивание устного выступления кандидата предлагалось осуществлять на основании трех критериев: словарный запас и грамматика, произношение, взаимодействие. В рамках каждого критерия предлагались специальные элементы, которые помогут корректно оценить устное высказывание выступающего. К словарному запасу и грамматике относятся следующие элементы [Albrecht, 2018, с.9]:

- 1) диапазон (*range*), который охватывает лексику, необходимую для того или иного уровня;
- 2) контроль (*control*) — оценивает способность кандидата использовать простые структуры, включенные в программу экзаменов;
- 3) размер (*extent*) — при помощи данного элемента оценивается длина высказываний кандидата;
- 4) связность (*cohesion*), относящаяся к способности кандидатов объединять идеи с помощью простых связующих слов (например, *and* — для уровня *Pre A1 Starters* или *then* и *because* — для уровня *A2 Flyers*).

Следующий критерий — произношение, в рамках которого рассматривается в первую очередь разборчивость речи. Для данного критерия предлагаются три элемента [Albrecht, 2018]:

- 1) произношение отдельных звуков (*individual sounds*) — относится к правильному использованию фонем и слогов;
- 2) ударение (*stress*), в том числе словесное (*word stress*) — на основе данного элемента оценивается правильное использование ударения в словах и предложениях;
- 3) интонация (*intonation*), то есть, правильное повышение и понижение тона голоса при произношении.

Последний критерий — взаимодействие, который относится к способности кандидатов понимать или передавать информацию другому говорящему в устном виде. Взаимодействие также может реализовываться с помощью изображений и невербального общения. В рамках критерия взаимодействия оцениваются [Albrecht, 2018]:

- 1) реакция (*responding*) — при помощи данного элемента оценивается как кандидат реагирует на вопросы и приглашения к разговору;
- 2) требуемая поддержка (*support required*) — это тот необходимый объем содействия, которое должен оказать экзаменатор;
- 3) беглость (*fluency*) — оценивается легкость, с которой говорит экзаменуемый, спонтанность и естественность его высказываний.

После составления критериев оценки для части *Speaking* экзамена YLE, был проведен эксперимент, позволяющий оценить релевантность выдвинутых положений. Дескрипторы были уточнены, что позволило повысить среднюю оценку за ответ кандидата, за счет более четких инструкций оценивания. Также было принято решение о том, что введение так называемых полубаллов не требуется, так как целый балл в диапазоне от 0 до 5 обеспечивает достаточную точность оценки [Albrecht, 2018].

Кроме того, было внесено несколько изменений в шкалы оценки устной речи для уровня *Pre A1 Starters*. Первое изменение касается грамматики — на данном уровне для экзаменаторов больше важно правильное употребление лексики, поэтому было принято решение не рассматривать данный критерий. Также было решено не рассматривать такой элемент, как связность, поскольку от кандидатов на уровень *Pre A1 Starters* не требуется связывать предложения, только отдельные слова. Последнее изменение, касающееся уровня *Pre A1 Starters* — исключение элемента оценивания «словесное ударение», поскольку большинство слов на данном уровне односложные [Albrecht, 2018].

Отдельное внимание было уделено критерию взаимодействия. На основании результатов проведенного эксперимента, было решено добавить новый элемент — это восприятие получаемой информации (*reception*), который был добавлен в список наряду с реакцией (*responding*). Также было отмечено, что ключевым аспектом беглого ответа является скорость, с которой дается ответ, поэтому данный элемент также был внесен в систему оценивания устного выступления [Albrecht, 2018].

Рассмотрим дескрипторы для уровня *A1 Movers*. Данные дескрипторы соответствуют дескрипторам Общеввропейской шкалы языковой компетенции (CEFR) [Cambridge English Young Learners..., 2020, с.6]:

1) Общие способности: кандидат способен соглашаться или не соглашаться с кем-либо, используя такие фразы, как *I think so, You are right, I don't think so*. Кандидат способен задавать вопросы и использовать устойчивые выражения, такие как *How much is/are ...?, What's the matter?, I'm good at...*

2) Социум и отдых: кандидат способен понять, когда кто-то говорит о своей семье или друзьях простыми предложениями. Кандидат способен спросить кого-нибудь о том, как они себя чувствуют, что им нравится делать, а также ответить на подобные вопросы.

3) Школа: кандидат способен понимать инструкции, данные учителем в классе, такие как *You must do this, Take off your coats*. Кандидат способен задавать вопросы о школьных мероприятиях, например, о школьных заданиях, домашних заданиях, каникулах.

Дескрипторы части *Speaking* объединены с дескрипторами части *Listening*, так как умение продуцировать речь тесно связано с ее восприятием, что особенно актуально для диалогической формы речи. Уверенное знание дескрипторов, которые наиболее четко описывают возможности кандидата на получение того или иного уровня, поможет экзаменатору четко определить способности кандидата и выставить наиболее точный балл.

Рассмотрим задания, с которыми сталкиваются кандидаты на данном уровне. В первом задании от кандидата требуется найти различия между двумя похожими изображениями. Отличия могут быть в объектах, в их цветах и количестве, а также в положении в пространстве и так далее. Ответ возможен как в полной форме, например *This coat is red, but this one's yellow*, так и в краткой, например *Here red and here yellow* [Cambridge English Young Learners..., 2020, p. 24].

В оценивании данного задания экзаменатору помогают уже упомянутые нами критерии, такие как словарный запас и грамматика, произношение, взаимодействие. Такие элементы, входящие в критерий «словарный запас и грамматика», как диапазон, контроль и раз-

мер, помогут экзаменатору оценить разнообразие и правильность той лексики и тех грамматических структур, которые использует кандидат, а также оценить длину его высказывания. Критерий произношения и входящие в него элементы позволят оценить, правильно ли кандидат произносит фонемы и слоги, корректно ли ставится ударение и знает ли кандидат, какую интонацию следует применить в том или ином высказывании. И последний критерий — взаимодействие, а также элементы, входящие в его состав, позволяют оценить уровень понимания задачи кандидатом, его реакцию на возможные уточняющие вопросы, беглость его речи и скорость ответа. Также в рамках данного критерия экзаменатор сможет понять, достаточно ли кандидату для выполнения задания того уровня поддержки от экзаменатора, который предусмотрен регламентом, или нет [Albrecht, 2018].

Во втором задании кандидату нужно рассказать простую историю, основанную на четырех картинках. В данном задании экзаменаторы дают время ознакомиться с картинками. Экзаменаторы не проверяют навыки повествования — ожидается, что кандидаты скажут лишь несколько слов о каждой картинке в необходимой последовательности. Экзаменатор даст необходимую подсказку в виде уточняющего вопроса, если увидит, что ребенку требуется помощь [Cambridge English Young Learners ..., 2020, p. 24].

Разумеется, все те критерии и элементы, которые описывались при процедуре оценивания первого задания, могут использоваться и в этот раз. Однако, именно в этом задании особенно важным может оказаться элемент связности, который оценивает способность кандидата использовать связующие слова [Albrecht, 2018].

В третьем задании кандидату нужно выбрать среди нескольких карточек, изображающих те или иные предметы, то изображение, которое отличается от остальных. Ожидается, что кандидаты выберут изображение и обоснуют причины его выбора в простой форме, например, “These are fruit, this isn’t”. Данное задание носит субъективный характер, поэтому если кандидат сделает не тот выбор, который ожидал от него экзаменатор, этот выбор будет считаться приемлемым, если кандидат сможет аргументировать его [Cambridge English Young Learners ..., 2020, с. 24].

Говоря о критериях, которые помогут оценить высказывание кандидата в данном задании, ключевым может стать критерий «словарный запас и грамматика», ведь без знания необходимой лексики и грамматики, которые помогут оформить высказывание и обосновать свой выбор, кандидат не справится с заданием [Albrecht, 2018].

Последнее задание части Speaking на данном уровне — ответы на вопросы о себе. На данном уровне от кандидатов ожидаются только простые ответы от одного до четырех слов. Вопросы обычно задаются в настоящем времени, но кандидаты также должны быть готовы использовать прошедшее время и отвечать на вопросы, например, о том, что они делали в прошлые выходные [Cambridge English Young Learners..., 2020, p.24].

Данное задание может оказаться одним из самых сложных, поскольку у кандидата больше не будет визуальных опор — задание проверит его способность поддерживать диалог на знакомые темы, знание лексики и грамматики, уровень восприятия устной речи, способность правильно оформлять свое высказывание, а также уровень беглости. Кандидаты могут выразить непонимание, тогда экзаменатор окажет необходимую поддержку, задав уточняющий вопрос [Cambridge English Young Learners..., 2020, p. 24].

Проведя анализ системы оценивания заданий части Speaking, нельзя не подчеркнуть ее специфику, ведь в отличие от других частей экзамена, здесь нет единственно верного ответа, следовательно, баллы за задания зависят от оценки устного выступления кандидата экзаменатором. Для вынесения наиболее точной оценки экзаменатор должен полагаться на дескрипторы и помнить о трех критериях, в рамках которых содержатся элементы, позволяющие оценить устное выступление кандидата наиболее достоверно.

Литература

- Кручинин В. А., Комарова Н. Ф.* Психология развития и возрастная психология: учеб-метод. пособие. Нижний Новгород: ННГАСУ 2016. 221 с.
- Немов Р. С.* Психология: в 3 т. Т.2. М.: ВЛАДОС, 2007. 606 с.
- Cambridge Assessment English: Официальный сайт Кембриджского университета. <https://www.cambridgeenglish.org.ru> (дата обращения: 20.01.2021).
- Савеньишева С. С., Василенко В. Е., Стрижицкая О. Ю.* Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011.
- Cambridge English Young Learners. Handbook for teachers. British School, 2020. https://www.britishschoolrc.com/userfiles/files/Young_Learners_English_Handbook.pdf (дата обращения: 20.05.2021)
- Albrecht S.* The 2018 Pre A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers revisions. Cambridge: UCLES, 2018.

ГОТОВИМСЯ К УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДИСТАНЦИОННО: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

К. В. Канаева,

магистрант 2-го года обучения*, СПбГУ

Статья посвящена особенностям подготовки учащихся 10–11 классов к устной части ЕГЭ по английскому языку в онлайн-формате. Кратко описан дистанционный формат обучения, а также тестовые задания. Приводятся предварительные результаты анкетирования, проведенного среди учащихся и преподавателей с целью выявления основных факторов, препятствующих и способствующих более эффективной подготовке к устной части ЕГЭ по английскому языку.

Ключевые слова: английский язык, ЕГЭ, устная часть, анкетирование, дистанционный формат.

ONLINE TRAINING FOR THE PART SPEAKING OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH

K. V. Kanaeva

The article is devoted to the online training of senior school students for “Speaking” part of the Unified State Exam in English. The format of distance learning and the test tasks are briefly described. The preliminary results of a survey conducted among students and teachers to identify key barriers and facilitators of preparation for the oral part of the Unified State Exam in English.

Keywords: English, Unified State Exam, Speaking, survey, distance learning.

Весной 2020 г. из-за непростой эпидемиологической ситуации учебные заведения РФ перешли на дистанционное обучение, в связи с чем часть подготовки к Единому государственному экзамену проходила в дистанционном формате (ЕГЭ). Данная ситуация стала серьезным вызовом для всех участников образовательного процесса, а также для организации и сдачи ЕГЭ. В то же время сложившиеся обстоятельства способствовали стремительному развитию дистанционного формата обучения в России.

Под дистанционным форматом обучения понимают «организацию образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Ю. Г. Седёлкина, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических работников» [Лутфуллаев и др., 2020, с.66]. Стоит отметить, что наиболее эффективно подготовка к устной части ЕГЭ по английскому языку и развитие необходимых навыков устно-речевого общения может проходить только при условии синхронного обучения в формате видеоконференции. Однако, асинхронное взаимодействие также возможно, например, в форме работы с аудиозаписями ответов учащихся или онлайн-тренажерами устной части ЕГЭ.

В КИМ ЕГЭ 2022 года были внесены изменения, которые коснулись заданий 2, 3 и 4. Сейчас в устной части ЕГЭ представлены четыре типа заданий: чтение текста вслух, условный диалог-расспрос, условный диалог-интервью, а также обоснование выбора иллюстрации к проектной работе и выражение своего мнения по ее проблематике. В каждом задании проверяются соответствующие умения монологической и диалогической речи, а также языковые навыки: фонетические, грамматические и лексические [Кодификатор проверяемых требований ..., 2021]. Задания 1, 2 и 3 относятся к базовому уровню сложности, а задание 4 — к высокому, что, согласно Общеввропейской шкале уровней, соответствует уровням A2+ и B2 [Спецификация..., 2021].

В рамках исследования нами была разработана анкета (*Google Forms*) с целью выявления реальной ситуации в сфере подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку и мнения участников по таким вопросам, как сложность заданий, развитие необходимых навыков и умений, используемые цифровые ресурсы, а также устное общение и подготовка в дистанционном формате. В опросе участвуют три категории участников:

- преподаватели, которые готовят к ЕГЭ по английскому языку;
- учащиеся, которые сдавали ЕГЭ ранее;
- учащиеся, которые собираются сдавать экзамен в этом году.

Прием ответов еще не окончен, поэтому результаты, представленные далее, являются предварительными. Опрос прошли 54 человека, среди которых 83 % — женщины, 17 % — мужчины. На рис. 1 показан процент респондентов в каждой из категорий от общего числа опрошенных.

Анкета разделена на три части. В первой части мы узнаем возраст, пол и статус отвечающего. Вторая часть посвящена подготовке к устной части, а третий раздел — устному общению и подготовке к ЕГЭ в дистанционном формате.

Рассмотрим более подробно результаты анкетирования на данном этапе. В первом вопросе предлагается оценить сложность под-



Рис. 1. Распределение респондентов по каждой из групп

В СРАВНЕНИИ С АУДИРОВАНИЕМ, ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ ПОДГОТОВКА К АСПЕКТУ «ГОВОРЕНИЕ»

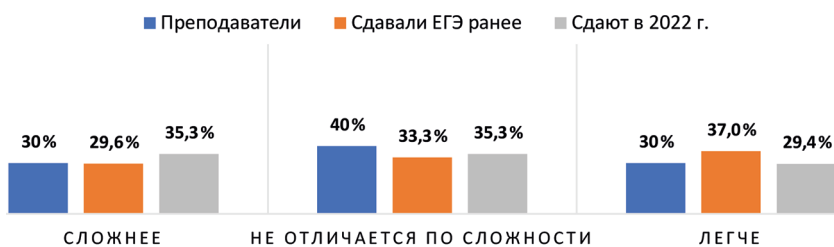


Рис. 2. Оценка респондентами сложности аспекта Говорения

готовки к аспекту *Говорение* в сравнении с другими аспектами (*Аудирование, Чтение, Письмо*). Как видно на рис. 2, мнение участников из разных групп варьируется незначительно. Большая часть преподавателей (40 %) считает, что аспект *Говорение* ничем не отличается по сложности от других аспектов. Большинство учащихся, сдававших ЕГЭ ранее (37 %), считают, что данный аспект легче для подготовки. Во второй же группе учащихся одинаковое количество респондентов (35,3 %) выбрали два варианта — сложнее и не отличается по сложности. Аспект *Говорение* (и продуктивные виды речевой деятельности в целом) зачастую вызывает трудности у учащихся из-за низкого уровня сформированности коммуникативных умений, что может быть вызвано недостаточностью или отсутствием систематической и разносторонней практики устно-речевого общения.

Второй вопрос нацелен на оценку участниками сложности заданий, представленных в устной части экзамена. Большинство респондентов оценили задание 4 как наиболее сложное. Данное за-

дание относится к высокому уровню сложности, является самым объемным и комплексным, а также оценивается наибольшим количеством баллов. Все эти факторы объясняют повышенное напряжение и волнение учащихся при его выполнении. Отметим, что некоторые преподаватели (10 %) выбрали задание 3 в качестве самого сложного. Задание 3 требует высокой подготовки в области диалогических умений, а также быстрой реакции и готовности к формату, поскольку задание приближено к условиям реального интервью, и у учащегося нет специально отведенного времени на подготовку ответа. Интересно отметить, что, хотя никто из преподавателей не выбрал задание 2, в обеих группах есть небольшой процент учащихся (7,4 и 17,6 %), для которых именно оно является наиболее сложным. Возможно, у данных учащихся недостаточно развиты навыки построения прямых вопросов, что затрудняет выполнение задания.

Цель следующего вопроса — выяснить, к каким тактикам прибегают учащиеся при подготовке к ответу на экзаменационные задания 3 и 4. Эксперты ЕГЭ отмечают, что задания 3 и 4 часто «страдают» от заученных фраз и шаблонных ответов, а также «натаскивания». При оценке работ в 2021 г. за подобные ответы, недостаточно конкретные и слабо связанные с темой, снижался балл. Эксперты ЕГЭ надеются, что изменение формата заданий в 2022 г., особенно задания 4, которое стало «более практико-ориентированным, коммуникативным и индивидуализированным», сократит возможности для «натаскивания» [Вербицкая, Махмурян, 2021, с. 40]. В анкете участникам было предложено выбрать одну из возможных стратегий подготовки к ответам на задания 3 и 4: заучивание готовых текстов и шаблонных ответов; заучивание шаблонного «скелета» ответа и его наполнение в зависимости от темы; всестороннее развитие умений в области *Говорения* и спонтанный ответ на экзамене. Согласно результатам (рис. 3), наибольшее количество преподавателей и учащихся используют тактику подготовки «скелета» ответа с готовыми организационными фразами и наполнением его конкретным содержанием при ответе на экзамене. Опрос также показал, что небольшой процент учащихся действительно заучивает готовые шаблонные ответы, но, как было сказано выше, в этом случае результаты экзамена могут оказаться ниже ожидаемых.

Чтобы избежать шаблонности ответов и сделать развитие необходимых навыков и умений более эффективным, эксперты ЕГЭ советуют отойти от подготовленной устной речи, на которую ориентированы многие УМК и которая обычно предполагает создание письменного текста и его заучивание. Рекомендуются больше усилий направлять на развитие спонтанной речи, например, задавая

КАКОЙ ТАКТИКИ ВЫ ПРИДЕРЖИВАЕТЕСЬ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЗАДАНИЯМ 3 И 4 УСТНОЙ ЧАСТИ?

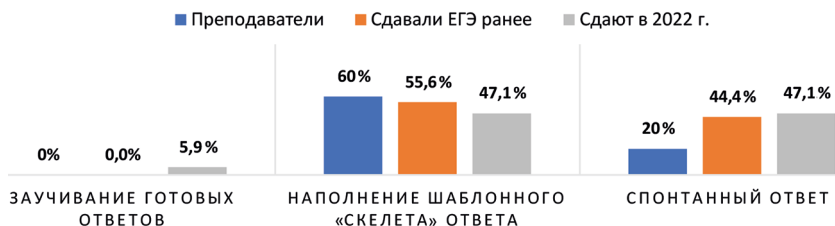


Рис. 3. Тактики, которых придерживаются респонденты при ответе на задания 3 и 4

учащимся неожиданные вопросы. Кроме того, подчеркивается необходимость создания на занятиях коммуникативных ситуаций для естественного обмена информацией, более активного использования парной и групповой работы, а также визуальных и вербальных опор. Еще одним эффективным приемом, направленным на подготовку к формату устной части экзамена, является аудиозапись ответов учащихся с последующим анализом и исправлением недочетов [Вербицкая, Махмурян, 2021, с. 40–41].

Данные рекомендации были учтены при разработке следующего вопроса, направленного на выяснение того, как активно преподаватели используют упомянутые выше методики и приемы. Большинство преподавателей уделяют достаточно внимания развитию спонтанной речи на основе использования разного рода опор при создании устных высказываний (90 %) в том числе при работе в парах и группах (80 %). Не менее активная работа ведется в направлении улучшения произношения учащихся (70 %). Аудиозаписи использует не так много преподавателей (50 %), хотя этот прием можно назвать одним из важнейших при подготовке к устной части ЕГЭ, проводимой в компьютеризированной форме и с записью ответов экзаменуемых.

В ответах на следующие два вопроса респонденты отмечали, какие материалы, разработанные ФИПИ, и цифровые ресурсы они используют в процессе подготовки. Среди материалов ФИПИ наиболее важными для респондентов оказались открытый банк заданий ЕГЭ и демоверсии вариантов КИМ ЕГЭ. Преподаватели также активно пользуются Спецификацией и Кодификатором и изучают методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок. Хотя многие учащиеся (61 %) отметили, что, наряду с подготовкой в учебном заведении или на курсах, го-



Рис. 4. Оценка респондентами эффективности онлайн-подготовки по сравнению с очным форматом

товятся самостоятельно, к материалам, разработанным специально для организации самостоятельной работы (Методические рекомендации по организации индивидуальной подготовки и Навигатор самостоятельной подготовки) обращается только 30 % из них. Вероятной причиной может быть недостаточная осведомленность учащихся о всех возможностях для подготовки и материалах, поэтому можно дополнительно знакомить учащихся с ними и мотивировать на активную индивидуальную работу.

Что касается используемых цифровых ресурсов, наибольшей популярностью пользуются специализированные сайты, например, *Решу ЕГЭ* (60 % преподавателей и 91 % учащихся). Онлайн-тренажеры в формате устной части активно используются опрошенными нами преподавателями (80 %), а вот учащиеся оказались меньше знакомы с ними (38 %). Чат-боты используют всего 4,5 % учащихся. Приложения на телефоне оказались чуть более актуальны — ими пользуется 9 % респондентов. Такая непопулярность двух последних вариантов может объясняться тем, что все же данные инструменты пока не могут обеспечить всестороннюю и систематичную подготовку к экзамену.

Далее респонденты, которые работают и готовятся онлайн, переходили к следующему разделу, посвященному устному общению и подготовке в дистанционном формате. В целом, мнения респондентов по поводу эффективности онлайн-подготовки к ЕГЭ по сравнению с очной работой разделились практически поровну (рис. 4). Но все же большая часть респондентов (37,1 %) считает, что онлайн- и офлайн-подготовка ничем не отличаются.

Преподаватели отмечают, что в условиях онлайн обучения зачастую сложнее организовать дискуссию и обсуждение изучаемого материала, без чего невозможна полноценная подготовка к устной части экзамена. На это могут влиять технические причины, а также отсутствие у учащихся мотивации к участию в онлайн-дискуссии, например, по причине выключенных камер, отсутствия налаженного контакта в группе или боязни допустить ошибку [Евдошенко, 2020].

Большинство участников опроса (61,1 %) считает, что на занятиях по иностранному языку «живое общение» и общение онлайн частично отличаются, 25 % уверены, что совершенно отличаются, а 13,9 % придерживаются мнения, что разницы нет. Причем при ответе на вопрос: «Затрудняет ли онлайн-формат общение учащихся на занятии?» мнения разделились пополам — по 50 % за варианты «да» и «нет». Среди факторов, вызывающих трудности при общении на дистанционном занятии, большая часть участников упомянули технические проблемы (66,7 %), отсутствие эмоционального контакта в группе (63,9 %) и сложности в считывании эмоций и реакций собеседников (58,3 %). И, действительно, упомянутые факторы являются главными характеристиками онлайн-коммуникации, отличающимися ее от привычного «живого» общения. Кроме того, респонденты отметили и другие частые причины, вызывающие проблемы при общении онлайн: ограниченный набор возможных заданий/форматов работы (44,4 %), организационные трудности (38,9 %), низкий уровень коммуникативных умений учащихся (33,3 %), негативное отношение учащихся к онлайн-формату (16,7 %).

Таким образом, при организации подготовки к устной части ЕГЭ преподавателям стоит обращать внимание на сложность аспекта Говорение и отдельных заданий для конкретного студента, стараться исключить тактики натаскивания и заучивания готовых ответов, поскольку это может привести к снижению баллов, а больше внимания уделять рекомендуемым методикам и приемам развития устно-речевых навыков. Больше усилий стоит направить на создание коммуникативных ситуаций и развитие спонтанной речи, в том числе в парной и групповой работе и на основе визуальных и вербальных опор. Одним из самых эффективных приемов подготовки можно назвать работу с аудиозаписями ответов учащихся. Кроме того, несомненную пользу принесет активное использование материалов ФИПИ. Следует помнить, что помимо широко известных опций, существуют также, например, методические рекомендации, содержащие ценные указания как для преподавателей, так и для учащихся. Учащимся можно предложить обратиться к Навигатору самостоятельной подготовки.

Поскольку дистанционный формат обеспечивает легкий доступ к различным цифровым инструментам и ресурсам, к примеру, онлайн-тренажерам, целесообразно активное включение их в процесс подготовки. Большая часть респондентов не считает онлайн и офлайн форматы подготовки абсолютно взаимозаменяемыми, описывая онлайн-формат работы как недостаточно эффективный по сравнению с очной подготовкой и имеющий ряд недостатков, среди которых технические проблемы, отсутствие эмоционального контакта в группе и сложность в считывании эмоций и реакций собеседников. Важно уделять время установлению контакта в группе учащихся, а также не отказываться от использования камер на занятии. Полученные результаты подлежат дальнейшей обработке и анализу, на основе которых планируется разработка методических рекомендаций, нацеленных на минимизацию расхождений между устным общением с применением Интернет-технологий и непосредственным «живым» общением и повышение эффективности подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку в дистанционном формате.

Литература

- Вербицкая М. В., Махмурян К. С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2021.
- Евдошенко О. В.* Традиционное и дистанционное обучение в условиях пандемии 2020 года // Педагогические науки. 2020. № 2. <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/1626/1625> (дата обращения: 05.02.2021)
- Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения ЕГЭ по Английскому языку. М.: ФИПИ, 2021.
- Лутфуллаев Г. У., Лутфуллаев У. Л., Кобилова Ш. Ш., Негматов У. С.* Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 // Проблемы педагогики. 2020. № 4 (49). С. 66–69.
- Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2022 году ЕГЭ по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2021.

БИТВА ТИТАНОВ ЗА 100 БАЛЛОВ — СБОРНИКИ ЕГЭ ИЛИ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ?

Т. Д. Макарова,

студентка 4-го года обучения*, СПбГУ

В связи с пандемией и внезапным вынужденным переводом обучения в онлайн-формат (в периоды локдаунов) в 2022 году письменная часть ЕГЭ претерпела изменения как в формате, так и в требованиях к ее выполнению и критериях оценивания. Это повлекло за собой необходимость поиска новых технологий и подходов к подготовке выпускников к сдаче ЕГЭ. Поскольку современные старшие подростки проводят большую часть свободного времени в виртуальном мире, данное исследование фокусируется на способах использования социальных сетей в процессе подготовки к главному выпускному экзамену.

Ключевые слова: письменная речь, ЕГЭ, учащиеся 10–11 классов, социальные сети, интерактивное обучение.

BATTLE OF TITANS FOR A HUNDRED — STATE EXAM TESTS COMPILATIONS OR SOCIAL NETWORKS?

T. D. Makarova

Due to COVID-19 pandemic and the sudden switch to online learning (during lockdown period) in 2022, the written part of the State Exam underwent changes in format, requirements and evaluation criteria. This led to the need of searching for new technologies and approaches to preparing school graduates for the State Exam. Since today's older teenagers spend most of their free time in virtual world, this study focuses on ways to use social networks in preparation for the final exam.

Keywords: writing, State Exam, graduates, social networks, interactive learning.

Согласно требованиям ФГОС, по окончании средней общеобразовательной школы учащиеся должны овладеть базовыми умениями письменной речи (уметь делать выписки из текста, составлять план, писать небольшие поздравления, заполнять формуляры с личной информацией, писать личные письма) (Приказ Минобрнауки РФ). Эти умения проверяются на ЕГЭ в разделе «Письмо». Методический анализ результатов ЕГЭ за 2020 год, показывает, что в сравнении с 2019 годом средние баллы за выполнение обоих заданий стали выше, однако трудности, с которыми сталкиваются выпускники, остались. С выполнением задания 39 учащиеся в большинстве своем справляются, однако большой проблемой является плохое знание

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Ю. Г. Седёлкина, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

грамматики. Задание 40 остается самым трудновыполнимым из года в год — учащиеся испытывают сложности с полным пониманием и раскрытием темы, а также с языковым оформлением письменной речи.

Каждое из заданий раздела «письменная речь» (электронное письмо личного характера и письменное высказывание с элементами рассуждения) имеет свои критерии оценивания. За весь раздел выпускник может получить максимум 20 баллов, из которых 6 баллов отводятся письму и 14 эссе. Письмо личного характера оценивается по 3 критериям: К1 (решение коммуникативной задачи), К2 (организация текста) и К3 (языковое оформление текста). Максимум за каждый критерий возможно получить по 2 балла. Каждый критерий включает в себя несколько аспектов, по которым осуществляется оценивание письменного высказывания. Письменное высказывание оценивается экспертами по 5 критериям: К1 (решение коммуникативной задачи), К2 (организация текста), К3 (лексика), К4 (грамматика), К5 (орфография и пунктуация). Данные критерии также включают в себя ряд аспектов, на которые необходимо опираться при выставлении финальных баллов

В связи с пандемией COVID-19 в ЕГЭ 2022 года произошли некоторые изменения, коснувшиеся также письменной части. Из-за активной компьютеризации, письмо личного характера стало электронным, а эссе выпускникам в 2022 году необходимо будет писать на основе таблицы/диаграммы. В большинстве своем критерии оценивания стали более лояльными, особенно много послаблений произошло в задании №39. Увеличилось время экзамена, во многих критериях добавились дополнительные допущения по количеству возможных ошибок (К2, К3 и др.). Однако кроме них присутствуют и ужесточения (преимущественно в задании №40): появились дополнительные основания для выставления 0 баллов за разные критерии (например, К1), уменьшилось количество допустимых ошибок (К2). Несмотря на эти изменения в критериях оценивания, требования к обучению письму и письменной речи продолжают оставаться довольно высокими, что диктует необходимость развития навыка этого вида речевой деятельности комплексно, используя различные подходы, опираясь на требования ФГОС и осваивая все типы письма постепенно.

При этом, эффективность подготовки школьников к ЕГЭ во многом зависит от учета особенности современных подростков старшего школьного возраста. Современный старшеклассник — это очень уязвимый человек, обладающий крайне нестабильной психикой, что вызвано как естественными физиологическими причинами взрос-

леющего организма, так и социальными конфликтами и приближающимися экзаменами. У подростка старшего школьного возраста, несмотря на нестабильное эмоциональное состояние, развивается мышление (возможность управлять концентрацией внимания, способность анализировать материал и пр.) и творческие способности (благодаря развитию мышления, старшеклассник начинает искать все более нестандартные решения проблем и способы преодоления жизненных трудностей) [Алибулатова, 2021, р. 45–48] (<https://forpsy.ru/works/konspekt/psihologicheskie-osobennosti-shkolnika-starshego-vozrasta/>). Значительную роль в формировании его личности играет компьютеризация современного мира [Угольков, 2012, с. 15]. Это дает ему возможность налаживать социальные контакты, заниматься самообразованием, не испытывать чувство отчужденности, однако, в следствие этого явления выпускник может столкнуться с рядом проблем, таких как ухудшение качества сна, нехватка времени на учебу, появление интернет-зависимости и другие [Григорьев, 2021, с. 237]. Его основная учебная деятельность направлена на самоопределение и профориентацию, а также, в конечном итоге, на самореализацию. Помимо этого, в связи с пандемией COVID-19 старшеклассники пересмотрели свои взгляды на такие понятия, как свобода, здоровье и уверенность в себе, которые оказались самыми уязвимыми в период сложившейся ситуации. Вынужденные ограничения привычных ценностей повышают их значимость в глазах подростков старшего школьного возраста.

Успешное обучение письму и письменной речи способствует улучшению навыков письма, результатом которого является выполнение письменной части ЕГЭ по английскому языку, составными частями которого являются электронное письмо личного характера и аргументированного высказывания [Панкратова, 2017, с. 25–29]. Одним из основных требований к выпускникам старшей школы является умение выражать свои мысли в письменной форме (пользоваться письмом в качестве средства общения). При обучении письму на данном этапе необходимо использовать в работе в основном аутентичные материалы (статьи газет и журналов, образцы эпистолярного типа — тексты писем, открыток и т. д.). Благодаря этому у старших школьников развиваются такие умения как сообщение информации о себе, запрос информации о том же у адресата, написание заметки/письма в газету или журнал, не отходя от норм страны изучаемого языка, сообщение в анкете сведений личного характера, составление плана прочитанного текста и т. д., что впоследствии помогает подросткам при написании письменного аргументированного высказывания, что необходимо им для успешной сдачи ЕГЭ.

Обучение письменной речи в старших классах в основном ориентировано на формат ЕГЭ, то есть упор делается на приобретение и усовершенствование умения написания письма личного характера и письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы/ диаграммы. Кроме того, к такому обучению используется комплексный подход, то есть задействуются основные подходы, существующие для обучения письменной речи. В связи с этим разрабатываются технологии обучения написанию письма и эссе с учетом трех самых популярных подходов для обучения письму: процессуальный, жанровый и подход, ориентированный на продукт-текст [Панкова, 2020]; [Баглай, Фрезе, 2018, р. 36–39].

Социальные сети — эффективный инструмент обучения письму в старшей школе, обладающий рядом преимуществ. Среди преимуществ использования социальных сетей при обучении письму в старшей школе можно выделить следующие: популярность; хранение огромного количества информации; возможность отбирать уже имеющуюся в сети информацию и добавлять свою; многофункциональность; актуальность; доступность через любые устройства; возможность работы онлайн; интерактивность; повышение авторитета преподавателя; возможность организовывать группы, различные сообщества; студент играет активную роль, принимает участие в формировании процессов обучения; социальная сеть стимулирует критическое осмысление полученных знаний студентом [Mammadova et al., 2019 р. 25–33]. Взаимодействие с разными людьми и мнениями побуждает студента развивать свое критическое мышление.

Как показывает статистика, в 2021 году самыми популярными социальными сетями стали Youtube, VK, Whatsapp, Instagram, Tiktok (<https://exlibris.ru/news/digital-2021-glavnaya-statistika-po-rossii-i-vsemu-miru/>). В среднем интернет-пользователи проводят в социальных сетях около 3 часов в день, причем 91 % людей пользуется этими ресурсами с помощью мобильных устройств. Наиболее частые причины использования социальных сетей в России — это поиск информации и возможность быть в курсе событий [Digital 2021: главная статистика по России и всему миру: ЭР]. Опираясь на эти данные, можно заключить, что использование социальных сетей в образовательных целях может быть крайне эффективным. Для каждой группы социальных сетей (сайты социальных сетей (VK, Facebook, Twitter и др.), сайты обзоров (Yelp, TripAdvisor и др.), сайты для обмена изображениями (Instagram, Snapchat и др.), сайты видеохостинга (Youtube, Vimeo и др.), сервисы для создания и редактирования контента — блоги, доски обсуждения, вики (Medium, Tumblr и др.), сайты для обсуждения (Reddit, Quora и др.)) существует много ва-

риантов внедрения ее в образовательный процесс при подготовке старших школьников к ЕГЭ по английскому языку, тем самым развивая навыки письма и письменной речи.

Рассмотрим примеры внедрения в подготовку к разделу «Письмо» наиболее популярных среди выпускников социальных сетей: VK, Instagram и Twitter. Например, на сайтах социальных сетей, в частности, VK, успешно создаются или используются уже существующие группы для подготовки к ЕГЭ, которые предоставляют большое количество информации, актуальной для выпускников. В них у старшеклассников есть возможность обсуждать интересующие их вопросы, общаться с выпускниками прошлых лет, перенимая их опыт. Также существуют группы, в которых бесплатно осуществляется подготовка к ЕГЭ: учащиеся присылают выполненные задания 39 или 40, и педагоги, состоящие в этой группе, оценивают его по актуальным критериям. Что касается создания собственных групп, они бывают общедоступными и закрытыми. Ресурсы таких социальных сетей позволяют переносить обсуждения с урока в чат при нехватке времени на занятии. Помимо этого, у педагога есть возможность создать несколько чатов/групп, разделив учащихся по уровню так, чтобы более сильные могли помогать более слабым. Таким образом реализуется подход к обучению письму как совместной деятельности, ученики смогут помогать друг другу, исправляя ошибки при выполнении заданий 39 и 40. Еще одно достоинство социальных сетей этого типа — размещение расписания занятий (например, на стене группы VK), отслеживание посещаемости, организация коммуникации с родителями.

Другая социальная сеть, Instagram, принадлежит к типу сайтов для обмена изображениями. Поэтому она используется для следующего типа заданий: оставить комментарий под фотографией, в частности, где, кем и когда она могла бы быть сделана. Это задание хорошо тренирует грамматические и лексические навыки. Другой тип заданий — создание групп сториз (highlights) на определенные лексические темы, регулярно пополняя их, опираясь на любимых иностранных блогеров. Это задание расширяет словарный запас, за счет современной актуальной лексики, важной при выполнении письменных заданий. Кроме того, Instagram используется с целью повторения формата экзаменационных заданий или иных небольших тестов, помогающих активизировать необходимые знания при подготовке к ЕГЭ. Либо преподаватель, либо учащиеся по заданию преподавателя размещают небольшие викторины/ опросы в stories с множественным выбором и немедленным предоставлением правильного варианта ответа. Учитель видит все выбранные варианты

ответов обучающихся, что позволяет идентифицировать проблемную зону, требующую дополнительной работы.

Платформа Twitter также помогает развивать такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение. Twitter позволяет выкладывать посты длиной не более 280 символов, что актуально при подготовке к заданиям 39 и 40, допускающие только ограниченное количество символов, что создает дополнительные рамки учащимся при написании работы. С помощью данной социальной сети выпускники улучшают навыки выделения основного смысла иноязычного текста, оценивания полученной информации, оценки важности/новизны/достоверности информации, развиваются навыки комментирования, извлечения необходимой информации, улучшаются навыки описания фактов и явлений, запроса информации, что также необходимо для успешного выполнения заданий раздела «Письмо».

Таким образом, изучив изменения в формате ЕГЭ 2022 года (эссе пишется на основе таблицы/диаграммы, а письмо приобрело электронный формат), критериях его оценивания (ужесточение некоторых критериев: дополнительные основания для выставления 0 баллов за K1, уменьшение количества допустимых ошибок (K2)), требования ФГОС к выпускникам средних общеобразовательных школ (умение делать выписки из текста, составлять план, писать небольшие поздравления, заполнять формуляры с личной информацией, писать личные письма) и методический анализ ЕГЭ 2020 года, можно сделать вывод, что подготовка к разделу «Письмо» письменной части ЕГЭ не теряет актуальность из года в год, поскольку задания 39 и 40 остаются самыми трудновыполнимыми для школьников. Изученный опыт применения социальных сетей (Instagram, Twitter, Telegram, Вконтакте, Facebook, TripAdvisor, Tumblr, Youtube и пр.) в обучении иностранным языкам свидетельствует об их эффективности при активизации лексических и грамматических знаний по различным темам, изучении информации о наиболее актуальных событиях на английском языке, которые могут встретиться им на экзамене, улучшить различные навыки анализа (выделение основной информации, оценивания важности информации и т. д.), что поможет учащимся при выполнении задания 40 на ЕГЭ. Помимо этого, с помощью опросов учащиеся повторяют материал, выполняют тесты и викторины, отслеживают прогресс. Также социальные сети позволяют учащимся тренировать задание 39 (электронное письмо личного характера) с помощью общения с иностранцами на специальных сайтах (Interpals, Tandem и др.) и узнавать опыт выпускников прошлых лет.

Литература

- Алибулатова А.М-А. Психологические особенности учащихся старших классов // Цифровая наука. 2021. № 2. С. 45–48.].
- Баглай С. С., Фрезе О. В. Технология обучения учащихся старшей школы написанию эссе на английском языке в формате ЕГЭ // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов научно-практической конференции. Омск: ОГУ, 2018. С. 36–39.
- Баклаков В.М., Бизикоева Л.С, Парастаева Н.В. Методический анализ результатов ЕГЭ 2020 по английскому языку. Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования, 2020.
- Григорьев П. Е. Взаимосвязь симптоматики интернет-зависимости и времени сна у старшеклассников с проводимым в интернете временем // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 228–243.
- Панкратова О. А. Особенности обучения письму и письменной речи на занятиях по английскому языку в средней и старшей школе: выпускная квалификационная работа. Челябинск, 2017.
- Угольников Н. В. Интернет как институт социализации старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2012. М.: Московский педагогический государственный университет. С. 15
- Вся статистика социальных сетей, которую вам нужно знать в 2021 году. <https://www.affde.com/ru/social-media-stats-2021.html>] (дата обращения: 20.01.2022).
- Digital 2021: главная статистика по России и всему миру. <https://exlibris.ru/news/digital-2021-glavnaya-statistika-po-rossii-i-vsemu-miru/> (дата обращения: 20.01.2022).
- Маммадова Г. А., Агхайев Ф. Т., Зейналова Л. А. Use of Social Networks for Personalization of Electronic Education // International Journal of Education and Management Engineering. 2019. Vol. 9, no. 2, pp. 25–33.

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ЯЗЫКОВЫХ СТАНДАРТОВ CEFR НА ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ФОРМАТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЭКЗАМЕНОВ

К. О. Яцечко,

аспирантка 2-го года обучения*, СПбГУ

В данной статье рассматривается становление коммуникативной методики обучения онлайн-коммуникации на английском языке, основанной на языковых стандартах, представленных в дополнение к документу «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR). Шкала компетенций (CEFR) представляет собой основной ориентир при разработке международных экзаменационных форматов, то есть непосредственно влияет на содержание заданий. Соответственно, те изменения, которые были внесены в шкалу компетенций CEFR в 2018 и 2021 годах, должны находить отражение в экзаменационных форматах, а следовательно, и в методике обучения иностранным языкам. В работе анализируется их отражение или отсутствие такового в экзаменационных форматах.

Ключевые слова: языковой стандарт, онлайн коммуникация на английском языке, Общевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR), международные языковые экзамены, CAE.

THE IMPACT OF THE NEW CEFR LANGUAGE STANDARDS ON THE FURTHER DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL LANGUAGE FORMATS

K. O. Yatsechko

This article examines the formation of a communicative methodology for teaching online communication in English, based on the language standards presented in addition to the document “The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment” (CEFR). The CEFR is the main guideline for the development of international examination formats, that is, it directly affects the content of assignments. Accordingly, the changes that were made to the CEFR competence scale in 2018 and 2021 should be reflected in the examination formats, and therefore in the methodology of teaching foreign languages. The paper analyzes their reflection or lack there in examination formats.

Keywords: language standard, online communication in English, Common European Competences of Foreign Language Proficiency (CEFR), international language exams, CAE.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) представляет собой всеобъем-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц., М. Ю. Копыловская, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

лющую описательную схему владения языком и набор общих эталонных уровней (A1-C2), определенных в иллюстративных шкалах, а также варианты разработки учебных программ.

CEFR был опубликован в 2001 году, и с момента публикации CEFR в документ были внесены изменения, касающиеся видов речевой деятельности. Такие изменения представлены в документе «Companion Volume with new descriptors» (2018 г.), который расширяет сферу языкового образования, отражая те социальные изменения, которые произошли с момента публикации CEFR в 2001 году. В документе представлены ключевые аспекты CEFR для преподавания и обучения в удобной для пользователя форме и содержится полный набор расширенных дескрипторов CEFR.

Такие изменения оказывают влияние на организацию и планирование обучения английскому языку и влекут за собой новые решения теоретических и практических вопросов, связанных с иноязычным образованием и оценкой его качества.

CEFR также призван облегчить учебным заведениям и работодателям оценку языковой квалификации кандидатов для поступления в учебное заведение или трудоустройства. Его основная цель — предоставить метод изучения, преподавания и оценки, применимый ко всем языкам в Европе. Соответственно, шкала языковых компетенций является международным средством оценки уровня владения английским языком.

На основе шкалы компетенций составляются обучающие программы, а также международные экзамены. Существуют разные виды международных языковых экзаменов.

Так, именуемые «кембриджской линейкой» экзамены, разработанные UCLES (экзаменационным синдикатом) университета Cambridge подразделяются на три группы (Cambridge University Press and Assessment, <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/>) (табл. 1).

Помимо кембриджских экзаменов существуют также такие экзамены, как IELTS, TOEFL. Такие сертификаты чаще нужны при переезде за границу с целью дальнейшего трудоустройства или учебы в зарубежных университетах.

Все представленные выше экзамены проверяют знания учащихся по английскому языку на определенном уровне. Такие экзамены включают в себя задания по аудированию, чтению, письменной части, а также говорению. Стоит отметить, что большая часть международных экзаменов появилась еще до появления первого опубликованного документа CEFR в 2001 году.

**Таблица 1. Международные экзамены, разработанные UCLES
(экзаменационным синдикатом) университета Cambridge**

Три группы (направления), по которым сдаются экзамены	Международные экзамены
1. Cambridge English Qualifications Schools	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-A1 Starters (YLE Starters) — Кембриджский экзамен для детей в возрасте от 7 до 12 лет уровня Beginner • A1 Movers (YLE Movers) — Кембриджский экзамен для детей в возрасте от 7 до 12 лет уровня Elementary • A2 Flyers (YLE Flyers) — Кембриджский экзамен для детей в возрасте от 7 до 12 лет уровня Pre-intermediate • A2 Key for Schools (KET) — Кембриджский экзамен для школьников уровня Pre-Intermediate • B1 Preliminary for Schools (PET) — Кембриджский экзамен для школьников уровня Intermediate • B2 First for Schools (FCE) — Кембриджский экзамен для школьников уровня Upper-Intermediate • C1 Advanced (CAE) — Кембриджский экзамен уровня Advanced • C2 Proficiency (CPE) — Кембриджский экзамен уровня Proficiency
2. Cambridge English Qualifications General & Higher education	<ul style="list-style-type: none"> • A2 Key (KET) — Кембриджский экзамен уровня Pre-intermediate • B1 Preliminary (PET) — Кембриджский экзамен уровня Intermediate • B2 First (FCE) — Кембриджский экзамен уровня Upper-Intermediate • C1 Advanced (CAE) — Кембриджский экзамен уровня Advanced • C2 Proficiency (CPE) — Кембриджский экзамен уровня Proficiency
3. Cambridge English Qualifications Business	<ul style="list-style-type: none"> • B1 Business Preliminary (BEC Preliminary) — Кембриджский экзамен на знание делового английского языка и умение общаться в сфере международного бизнеса на уровне Intermediate • B2 Business Vantage (BEC Vantage) — Кембриджский экзамен на знание делового английского языка и умение общаться в сфере международного бизнеса на уровне Upper — Intermediate • C1 Business High (BEC Higher) — Кембриджский экзамен на знание делового английского языка и умение общаться в сфере международного бизнеса на уровне Advanced

Рассмотрим влияние шкалы CEFR на один из сложных международных кембриджских экзаменов формата CAE (Cambridge English: Advanced) для учащихся в возрасте 18–40 лет в России. Данный экзамен проверяет учащихся на уровне владения английским языком Advanced (C1). Формат данного экзамена появился в 1991 году (<http://en.enlizza.com/international-cae-exam/>).

В 2018 и 2021 гг. в шкалу компетенций CEFR были внесены изменения, касающиеся видов речевой деятельности. В связи с тем, что в шкале языковых компетенций происходит разделение видов речевой деятельности на рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию (в отличие от классического деления на аудирование, чтение, письменная часть и говорение), то это должно находить отражение как в экзаменационных форматах, так и в методике обучения иностранным языкам.

Рассмотрим соотношение экзамена CAE с изменениями в шкале компетенций CEFR.

Первоначальная редакция CAE включала в себя пять разделов (Reading, Writing, Use of English, Listening and Speaking). В 2015 году экзамен претерпел некоторые изменения в структуре: разделы Reading и Use of English были объединены в один, что значительно сократило время выполнения экзаменационных заданий. Время выполнения других частей также сократилось. Однако содержание экзамена фактически не поменялась.

Одно из значительных изменений, введенных в 2018 году в шкалу языковых компетенций CEFR, касается разделов «взаимодействие» (interaction) и порождение речи (production) (табл. 2).

В международном экзамене CAE в разделе «Говорение» представлены следующие задания. Часть 1 включает в себя задание в форме вопросов и коротких ответов. Такое задание направлено на проверку способности учащихся взаимодействовать в рамках короткого диалога [Dr Hanan Khalifa ..., 2015, p. 30].

Часть 2 — индивидуальное задание с комбинацией визуальных изображений и с вопросами к ним. Задание проверяет учащихся на умение вести монологическую речь. Часть 3 предполагает парное задание для обсуждения с применением mind map, организованного вокруг общей темы. Часть 4 — дискуссионное задание с участием двух тестируемых и экзаменатора с вопросами, поставленными последним.

В экзамене достаточно хорошо тестируются умения учащихся по ведению диалогической и монологической речи, а также умение дискутировать на заданную тематику. Однако практически не проверяется умение учащихся вести диалоги в неформальной обстановке

Таблица 2. Навыки и умения учащихся в разделах «взаимодействие» (interaction) и «порождение речи» (production) в письменной части и части говорения

	Interaction (взаимодействие)	Production (порождение речи)
Spoken (устная форма)	Подразумевает понимание учащимся собеседника (interlocuter), диалог, неформальное обсуждение (с друзьями), более формальные диалоги, сотрудничество (такие как совместное приготовление пищи, обсуждение документа, организация мероприятия и т. д.), получение товаров и услуг (в кафе, ресторанах, магазинах, банках и т. д.), интервьюирование и само интервью, использование телекоммуникаций) [The Common European Framework ..., 2018, с. 82].	<p>Продолжительный монолог в виде описания различных аспектов (от простой повседневной информации, такой как описание планов и распорядка дня, прошлые действия и личный опыт до подробного описания сложных тем</p> <p>Продолжительный монолог в виде предоставления конкретной информации собеседнику</p> <p>Продолжительный монолог в виде способности участвовать в дебатах, выражать согласие или несогласие</p> <p>Публичные объявления — специализированный способ передачи важной информации группе людей, возможно, в частном порядке (например, на свадьбе)</p> <p>Обращение к аудитории предполагает проведение презентации или выступление с речью на публичном мероприятии, на собрании, семинаре или занятии.</p>
Written (письменная форма)	Написание от простых личных сообщений до углубленной личной и профессиональной переписки; от шаблонных выражений до эмоционального, намекающего и шутивного использования и написания с хорошим выражением в соответствующем тоне и стиле	Написание творческого письма. Творческое письмо предполагает личное, образное выражение в различных типах текстов. Описанные различных аспектов, начиная от простой повседневной информации и заканчивая различными темами, связанными с инте-

	Interaction (взаимодействие)	Production (порождение речи)
Written (письменная форма)	[The Common European Framework ..., 2018, с.94]. Заполнение форм с личными данными (предварительно с A1 по A2); учащиеся могут оставлять и принимать (телефонные) сообщения, а также писать заметки: от коротких и простых до более подробных заметок друзьям, сотрудникам службы поддержки, учителям и т. д. [The Common European Framework ..., 2018, с. 95]	ресующими областями, до увлекательных историй и описаний опыта [Companion Volume to CEFR, 2018, с.76]. Написание письменных отчетов, сообщений и эссе.

(кафе, банки, магазины и т. д.). Кроме того, на данный момент, формат не включает задания на проверку умений вести диалоги в онлайн формате. Тем не менее, в реальной жизни учащиеся не всегда взаимодействуют с собеседником лично, они могут взаимодействовать по телефонной связи, в чате, в приложении, с использованием других информационно-коммуникационных технологий.

В разделе «Порождение речи» также указывается на способность учащегося делать публичные объявления и выступать на публичных мероприятиях. Однако в рамках экзаменационного формата CAE данный навык не проверяется.

Обучение у учащихся должно строиться таким образом, чтобы у них была возможность не только практиковаться в ведении диалогической и монологической речи, но и вести такие диалоги в различных ситуациях. Международные экзаменационные форматы должны проверять именно эти умения у учащихся. Для этого задания экзаменационного формата должны быть основаны на обновленной шкале компетенций CEFR.

В формате экзамена CAE предлагает написание двух письменных заданий. Первое задание — написание эссе. Второе задание — написание письменной работы на выбор учащегося (написание письма, сообщения или рецензии). Согласно разделам «Взаимодействие» и «Порождение речи» по шкале компетенций CEFR, учащийся должен уметь не только писать формальные сообщения и эссе на заданную тему, но и уметь взаимодействовать с другими людьми в письменной форме.

В соответствии с обновленной шкалой языковых компетенций CEFR от 2018 г. у учащихся должны быть развиты различные навыки в рамках продуктивных видов речевой деятельности. Несмотря на то, что в рамках международного экзамена CAE экзаменуемый пишет письма, сообщения и эссе, тем не менее, стоит задача продемонстрировать свои навыки взаимодействия в рамках различных виртуальных пространств.

Одним из значительных изменений, внесенных в шкалу компетенций CEFR в 2018 году, было введение нового раздела «Онлайн-взаимодействие».

В настоящее время при использовании информационно-коммуникационных технологий интерактивная связь между человеком и машиной начинает играть все более важную роль в общественной, профессиональной, образовательной и даже личной сферах [The Common European Framework..., 2018, с.96]. Более того, онлайн-коммуникация стала занимать еще больше места в жизни обучаемых во время пандемии: многие занятия в школе и в вузе, общественная работа и различные мероприятия происходят в виртуальном пространстве. Начинается развитие онлайн-взаимодействия, однако в шкале CEFR от 2001 года такое понятие, как «онлайн-взаимодействие» еще не было введено.

Языковые стандарты, описанные в Дополнительном томе к Общеввропейской шкале владения иностранным языком в области онлайн-коммуникации [The Common European Framework Companion ..., 2018] определяют следующие навыки и умения, которые подтверждают владение иностранным языком на уровне C1 [The Common European Framework Companion ..., 2018, с. 97] (табл. 3).

По многим экзаменам была введена возможность написания экзамена в электронном формате. Хотя, безусловно, это не является тренировкой онлайн-взаимодействия в письменной форме, но, тем не менее, предоставляет учащимся возможность изложения своих мыслей в печатном формате. Обучение учащихся излагать свои мысли в печатном виде является необходимым, так как общение в рамках различных виртуальных пространств также происходит посредством набора передаваемого сообщения на клавиатуре смартфона или другого устройства, позволяющего подобный набор.

Рассмотрим вопрос влияния обновленной шкалы компетенций CEFR и раздела «Восприятие информации» в реализации их в формате экзамена CAE.

Восприятие информации (*reception*) включает в себя аудирование (*listening*), чтение (*reading*) и аудиовизуальное восприятие (*audio/visual*) [The Common European Framework ..., 2020, с.4].

Таблица 3. Навыки и умения учащихся на уровне C1 (advanced) при онлайн-взаимодействии

Уровень владения английским языком	Навыки и умения учащихся на уровне C1
C1	<p>Учащийся может участвовать в онлайн-обменах в режиме реального времени с несколькими участниками, понимая коммуникативные намерения и культурные последствия различных вкладов</p> <p>Учащийся может эффективно участвовать в живой, онлайн-профессиональной или академической дискуссии, запрашивая и давая дополнительные разъяснения по сложным, абстрактным вопросам по мере необходимости</p> <p>Учащийся может адаптировать свою речь в соответствии с контекстом онлайн-взаимодействия</p> <p>Учащийся может оценивать, повторно излагать и оспаривать аргументы в профессиональном или академическом онлайн-чате и обсуждении</p>

Первая часть раздела «Восприятие информации» включает в себя аудирование. Аудирование является важнейшей частью процесса обучения иностранному языку. Шкала CEFR рассматривает не просто аудирование как категорию, которая должна быть включена в образовательный процесс, а конкретизирует те навыки аудирования, которые должны развиваться у учащихся. Соответственно, навыки, развивающиеся у учащихся в процессе обучения, должны отражаться и в международных экзаменационных форматах.

Задания, представленные в рамках международного экзамена CAE в разделе «Аудирование», — прослушивание четырех различных заданий (диалогической и монологической речи). Согласно обновленной шкале компетенций CEFR учащийся должен понимать на слух публичные объявления и инструкции, а также понимать звучащие медиазаписи [The Common European Framework ..., 2018, с. 54]. Кроме того, учащийся должен понимать суть взаимодействия носителей языка, воспринимать информацию выступления в качестве слушателя в аудитории, слушать объявления и инструкции, радио- и аудиозаписи и т. п. [The Common European Framework ..., 2018, с. 54].

В заданиях международного экзамена CAE в разделе «Аудирование», как правило, один говорящий доносит определенную информацию до партнера, а экзаменуемому нужно ответить на поставленные вопросы при прослушивании. Однако в экзаменационном формате должно быть такое задание, в котором учащийся также должен продемонстрировать способность слышать других людей при «постороннем шуме». Такие задания в экзамене CAE отсутствуют.

В данном исследовании сознательно не отражено понятие медиации, так как оно в значительной степени актуально для процесса обучения, тем не менее для изучения возможности отражения концепта в форматах международных экзаменов требуются дополнительные исследования.

В других международных экзаменационных форматах есть задания, в которых учащийся прослушивает задания, приближенные к реальной жизни с учетом «посторонних звуков». Например, в международном экзамене IELTS в разделе «Аудирование» первое задание предполагает прослушивание телефонного разговора, где один из участников такого разговора — работник определенной организации (спортивного центра, ресторана, организации по поиску персонала и т. д.). В таком задании включены посторонние шумы в соответствии с деятельностью организации.

В шкале компетенций CEFR также выделяется аудиовизуальное восприятие, включающее в себя просмотр телевидения и фильмов [The Common European Framework ..., 2018, с. 66]. При аудиовизуальном восприятии пользователь одновременно получает аудиальную и визуальную информацию. В шкале компетенций CEFR приводится пример с просмотром фильмов. В рамках различных учебников по повышению уровня у учащихся есть задания на просмотр видео, и в рамках обучения уже имеется возможность использования информационно-коммуникационных технологий для показа такого видео и работы с ним. Однако это также не отражено в заданиях экзаменационных форматов. Задания на аудирование в любом типе экзамена предполагают чаще всего прослушивание записи и выполнение заданий, в то время как прослушивание записей с визуальной поддержкой, что более приближено к естественной модели общения формально не проверяется.

Вторая часть раздела «Восприятие информации» (reception) — чтение, в рамках которого у учащегося развивается не только общее понимание прочитанного, но и формируются навыки различных видов чтения. Различают *reading for orientation*; *reading for information/argument*; *reading correspondence* и *reading instructions*. Стоит отметить, что фактически учитываются различные виды чтения, такие

как *reading for gist and reading for specific information* [The Common European Framework ..., 2018, с.60].

Раздел «Чтение» в экзамене CAE состоит из четырех частей. Первая часть посвящена прочтению текста и выбору ответов на вопросы из представленных в задании. Во второй части учащимся нужно прочитать четыре небольших текста, в которых авторы высказывают свое мнение по определенному вопросу, и соединить тексты с вариантами мнений, представленных в заданиях. Данное задание проверяет умение учащихся анализировать полученную информацию и сопоставлять ее с другой (*multiple choice*). В третьем задании учащимся предлагается прочитать текст и вставить пропущенные абзацы. В таком задании проверяется умение учащихся анализировать информацию, обращая внимание на ключевые слова, вводные конструкции и структуру построения текста (*a gapped text with a removed sentences*). В четвертом задании учащимся нужно прочитать разные отрывки текста и найти, какой текст соотносится с каждым вопросом из задания (*multiple matching*). В последнем задании развиваются навыки поиска конкретной информации в тексте. Стоит отметить, что в целом задания проверяют умение учащегося понимать общий смысл текста, а также искать более конкретную информацию.

Остро стоит вопрос аутентичности экзаменационных материалов. Многие авторы рассматривают вопросы, связанные с критериями, которым должны соответствовать аутентичные материалы. Так, например, Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд выделяют семь таких критериев аутентичности. Одним из таких критериев является «информативная аутентичность», которая означает, что используемые материалы должны содержать *актуальную и значимую информацию*, соответствующую возрастным характеристикам обучающихся [Носонович, Мильруд, 2008, с. 11]. Однако информативная аутентичность иногда нарушается. Например, в пробном варианте экзамена CAE (sample test) представлены тексты про остров Маккуори, которые вряд ли содержат информацию актуальную для экзаменуемых.

Таким образом, внесение изменений в шкалу компетенций CEFR является существенным. Такие изменения должны находить отражение не только в методике обучения, но и в оценке знаний учащихся в формате международных экзаменационных форматов. Международные экзамены должны быть частично изменены, для того чтобы соответствовать тем изменениям, которые произошли в жизни общества, его социальных практиках и отразились на содержании общеевропейской шкалы компетенций CEFR.

Литература

- Носонович Е.В., Мильруд Г.П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // *Иностранные языки в школе*. 2008. № 2. С. 10–14.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, 2001.
- The Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment, Companion Volume with new descriptors*. Cambridge, 2018.
- The Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment, Companion Volume with new descriptors*. Cambridge, 2020.
- Dr Hanan Khalifa, *Research Notes Issue 62*, 2015, p. 35.

Раздел 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

УДК 372.881.111.1

ЭЛЕКТРОННАЯ РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ И ЕЕ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. А. Михеева,
магистрант 2-го года обучения*, СПбГУ

Статья посвящена анализу электронной рабочей тетради как средства обучения. Автором представлена краткая история перехода от использования печатных рабочих тетрадей в образовательном процессе к применению электронных. В исследовании дается определение понятия электронной рабочей тетради, а также рассматриваются её структура, типы и функции. Сделаны выводы об основных преимуществах использования электронных рабочих тетрадей в процессе обучения.

Ключевые слова: электронная рабочая тетрадь, домашнее чтение, обучение домашнему чтению на английском языке, электронный образовательный ресурс.

DIGITAL WORKBOOK AND ITS DIDACTIC POTENTIAL IN TEACHING HOME READING AT THE ENGLISH LESSONS

E. A. Mikheeva

The article is devoted to the analysis of a digital workbook as a learning tool. The author provides a brief history of the transition from the use of printed workbooks in the educational process to the use of electronic ones. The research defines the concept of an electronic workbook, and also examines its structure, types and functions. Conclusions about the main advantages of using digital workbooks in the learning process are drawn.

Keywords: digital workbook, home reading, teaching home reading in English, electronic learning resource.

* Научный руководитель: канд. пед. наук., доц. М. Ю. Копыловская, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

Одним из важнейших компонентов учебного процесса является самостоятельная работа. С методической точки зрения она способствует формированию знаний, умений и навыков, а также развитию заинтересованности в творческой деятельности и способности учащихся решать широкий спектр проблемных учебных задач. В контексте основного общего образования рабочая тетрадь может рассматриваться в качестве эффективного средства обучения, способствующего активизации самостоятельной познавательной деятельности ученика.

Рабочие тетради как средства обучения прошли довольно долгий путь своего развития, начиная от примитивных наборов контурных карт с однотипными заданиями и упражнениями по образцу и заканчивая современными комплексными дидактическими пособиями, предусматривающими многообразие форм и видов самостоятельной работы обучающихся и учитывающими актуальные научные достижения дидактики и психологии.

На сегодняшний день не представляется возможным с абсолютной точностью сказать, когда и где в мире впервые были применены рабочие тетради в учебных целях. Однако известно, что в России одни из первых бумажных рабочих тетрадей появились в 1913 году. Это были тетради по естествознанию Е. Я. Гурвича и по географии А. П. Нечаева. Последние из них стремительно распространились и отодвинули на второй план популярные на тот момент контурные карты и атласы [Малышева, Кохова, 2020, с. 50].

В довоенный период расширился список дисциплин, по которым начали выпускать тетради: например, по химии, геометрии и краеведению. В отличие от дореволюционных изданий с шаблонными заданиями, рабочие тетради 1920–30-х годов отличались большим разнообразием заданий, предусматривающих, в том числе, самые разные формы самостоятельной деятельности обучающихся. Основным минусом являлось то, что некоторые задания были чрезмерно трудными и не соответствовали возрасту учеников.

С конца 1950-х годов начинают издаваться печатные рабочие тетради, приближенные к современным и учитывающие психологические и дидактические аспекты. Способность к самостоятельному приобретению знаний обучающимися выдвигалась на первый план, однако инструментарий для создания специализированных заданий проблемно-деятельностного характера не был достаточно разработан. В данный период появляются рабочие тетради по физике, истории и русскому языку [Калашникова, Сухлоев, 2019, с. 172]. Они применялись при изучении нового материала, при его закреплении и повторении.

В научно-методической литературе отсутствует единое определение понятия рабочая тетрадь, именно поэтому можно встретить различные варианты.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий» называют рабочую тетрадь «тетрадь с печатной основой» и дают ей следующее определение: это средство обучения, которое часто используется для организации самостоятельной работы учащихся, входит в состав некоторых типовых учебных комплексов и содержит задания и некоторые части текста с пробелами для записей. По мнению авторов, данные тетради дают возможность экономить время и направляют работу учеников строго в рамках тем и заданий, что особенно полезно в рамках обучения на начальном этапе [Азимов, Щукин, 2009, с. 312].

Словарь стандартизированной терминологии по информации, библиотечному и издательскому делу предлагает следующее определение понятию рабочая тетрадь — это «учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета» [Словарь стандартизированной терминологии ..., 2007, с. 94].

В данном исследовании мы будем брать за ориентир определение понятия «рабочая тетрадь», представленное в учебном пособии Р. В. Фесича и М. П. Загорного. На наш взгляд, оно представляется наиболее комплексным из всех представленных и отражает основную суть понятия. Так, согласно авторам, рабочая тетрадь — это «учебное издание (средство обучения), на основании работы с которым у обучающихся происходит осознание нового учебного материала и формирование практических умений, которое также служит целям организации самостоятельной работы обучающихся и контроля их учебных достижений» [Фесич, Загорный, 2016, с. 13].

В методической литературе исследователями представлена классификация типов рабочей тетради, в рамках которой выделяются четыре следующих типа:

1) тетради для упражнений, или так называемые тренинговые тетради, которые по своей сути являются пособиями для самостоятельной работы обучающихся;

2) тетради, в которых используются принципы графического моделирования. Основу таких тетрадей составляют рисуночно-знаковые познавательные задания, выполнение которых способствует активизации процессов мышления, воображения, памяти, внимания и др. Познавательные задания включают в себя образные, смысловые и оценочные упражнения, которые строятся на использовании рисунка, макета и других видах графического моделирования.

Познавательные задания считаются очень многофункциональными, занимательными и позволяют получить быстрые и наглядные результаты;

3) тетради-хрестоматии, предлагающие учащимся дополнительные по отношению к учебникам тексты источников, фрагменты из научно-популярной и художественной литературы. Авторы данных тетрадей исходят из положения о том, что в учебниках содержится недостаточно информации по изучаемым проблемам;

4) семиотико-семантические тетради. Их отличительной чертой является то, что они базируются на сочетании символов, рисунков, схем и моделей со смысловыми интеллектуальными задачами творческого и преобразующего характера. Эти тетради стимулируют обучающихся к открытию новых способов действия и развивают креативное и творческое мышление [Мальшева, Кохова, 2020].

Ключевая цель рабочей тетради как средства обучения состоит в том, чтобы обеспечить «пооперационное формирование мыслительных процессов» [Ланда, 1966, с. 410], а также увеличить эффективность учебного процесса и уровень творческого развития обучающихся.

Функциональные особенности средств обучения определяются целями современного образования в целом и конкретным предназначением самого средства обучения в частности. Данное положение справедливо и для рабочей тетради. В рамках образовательного процесса рабочие тетради выполняют множество функций:

1. *Обучающая функция.* Использование рабочих тетрадей помогает преподавателю четко выстраивать и координировать учебную деятельность, а также позволяет формировать у обучающихся необходимые знания, умения и навыки.

2. *Развивающая функция.* Представленные в рабочих тетрадях задания творческого и проблемного характера требуют от учеников поиска разных вариантов решения, что, следовательно, способствует развитию мышления у обучающихся. Помимо этого, применение рабочих тетрадей в учебном процессе помогает поддерживать необходимую концентрацию внимания учащихся.

3. *Воспитательная функция.* Регулярное и систематическое ведение рабочей тетради оказывает значительное влияние на формирование у обучающихся таких важных качеств как организованность, трудолюбие, добросовестность и дисциплинированность, а также воспитывает аккуратность в ведении конспектов по учебным предметам.

4. *Контролирующая функция.* Рабочая тетрадь является отличным инструментом для осуществления контроля знаний и умений

обучающихся, а также для реализации постоянного пооперационного контроля. Совершая контроль на каждом этапе учебной деятельности, преподаватель может заметить ошибки и вовремя помочь ученику с их исправлением. Важным является и тот факт, что формат рабочей тетради позволяет формировать у обучающихся навыки и умения самоконтроля.

5. *Оптимизирующая функция.* Рабочие тетради разработаны так, чтобы обучение было организовано рационально, а материал предлагался ученикам порциями. Именно поэтому применение тетрадей оптимизирует образовательную деятельность как обучающихся, так и преподавателей, обеспечивая при этом целесообразное использование учебного времени [Майорова, 2001].

Таким образом, отчетливо видны преимущества рабочих тетрадей и их использования в учебном процессе. С одной стороны рабочие тетради можно считать одним из наиболее мобильных жанров учебной литературы: они открыты для постоянного методического и содержательного обновления и развития, а также достаточно быстро реагируют на изменение потребностей в сфере образования и в то же время принимают участие в их формировании. С другой стороны, рабочие тетради являются отражением ключевых идей гуманистического подхода: можно говорить о том, что благодаря использованию рабочих тетрадей, на смену заучиванию и репродукции приходит самостоятельное добывание знаний. Обучающиеся, активно работающие с тетрадью, учатся выявлению и постановке проблемы, поиску известных и новых путей достижения цели, сопоставлению фактов, а также формулировке умозаключений. У обучающихся появляется возможность осмыслить свою учебную деятельность, кроме того, рабочие тетради побуждают их к самоконтролю, саморазвитию и самоанализу.

Однако мир не стоит на месте. Развитие цифровых технологий со временем, так или иначе, изменяет привычный уклад жизни как общества, так и государства. В стороне от этих трансформаций не остается, конечно же, и система образования.

В контексте модернизации образования, в рамках реализации государственных образовательных стандартов последнего поколения, наблюдается активное обновление всех сфер образовательной деятельности. Для того чтобы повысить эффективность образования, в настоящее время внедряются всевозможные инновационные технологии, а также разрабатываются различные методические материалы, способствующие улучшению качества подготовки обучающихся. «Цифровая трансформация общеобразовательных школ — идущий сегодня процесс преобразований содержания, ме-

тодов и организационных форм образовательной работы, который направлен на повышение качества работы школ для удовлетворения требований цифровой экономики» [Уваров, 2019, с. 6].

В результате стремительного распространения и внедрения в образовательный процесс цифровых технологий и средств доступа к глобальным компьютерным сетям, становится необходимым создание различных компьютерных средств обучения. Разработка электронных образовательных ресурсов по отдельным дисциплинам представляется одним из наиболее перспективных направлений в области учебно-методической деятельности педагогических работников образовательных учреждений на современном этапе.

ГОСТ по информационно-коммуникационным технологиям в образовании предлагает следующее определение понятия электронный образовательный ресурс (ЭОР) — это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них (ГОСТ Р 53620–2009: Ст. 12, разд. 3.2).

Являясь дидактическими средствами, электронные образовательные ресурсы обеспечивают:

1) улучшение качества образовательного процесса за счет использования разнообразных форм представления учебного материала, способствующих его эффективному усвоению (например, видео, аудио, гипертекст и др.);

2) возможность изучать учебный материал самостоятельно в своем, размеренном, темпе, для того, чтобы устранить пробелы в знаниях, либо, наоборот, достичь более высоко уровня;

3) индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения за счет автоматического формирования заданий разного уровня сложности с различными параметрами. Это уменьшает трудозатраты преподавателя и делает учебный процесс более гибким и личностно-ориентированным;

4) разнообразие форм оценивания достижений обучаемых, которые дают возможность преподавателю и самому обучающемуся проанализировать успешность в освоении образовательных маршрутов [Информационные технологии в образовании, 2016].

Одним из электронных образовательных ресурсов, используемых в процессе обучения, является электронная рабочая тетрадь (ЭРТ). Это «интерактивное учебное средство комплексного назначения, являющееся частью образовательного ресурса по дисциплине» [Макаров, Севастьянова, 2013, с. 1250].

Первоначально электронные тетради представляли собой отсканированную бумажную версию. Затем они использовались в ка-

честве инструмента для тестирования полученных обучающимися знаний. Однако со временем роль и внешний вид электронных рабочих тетрадей трансформировались: на сегодняшний день они представляют собой комплексное средство обучения, применяемое не только для контроля знаний, но также и для получения новой информации, ее отработки и закрепления.

Электронные рабочие тетради могут иметь самую разнообразную структуру. Так, например, С. Сейдаметова выделяет в них следующие модули: информационный, практический, контролирующий и дополнительный [Сейдаметова, 2018]. В информационном блоке предоставляются краткие теоретические сведения в удобной форме, оформленные в виде схем и таблиц, дополненные аудио- и видеоматериалом. Практический модуль включает в себя задачи и упражнения разного уровня сложности для самостоятельной работы. Контролирующий модуль предусматривает проверку знаний, умений и навыков, которая осуществляется при помощи тестирований. Дополнительный модуль предлагает ученикам вспомогательные материалы, рекомендованные сайты и литературу для углубления знаний.

М. А. Ситникова помимо вышеуказанных четырех модулей выделяет в структуре электронной рабочей тетради следующие блоки:

- 1) главную страницу — своеобразное «меню», содержащее наименования блоков ЭРТ;
- 2) методический блок — алгоритмы решений типовых заданий;
- 3) учетный блок — журнал фиксации результатов контролирующего блока [Ситникова, 2013].

Очевидно, что структура электронной рабочей тетради может варьироваться в зависимости от дисциплины, для которой она разрабатывается, и от непосредственной цели создания рабочей тетради.

Одни из самых первых рабочих тетрадей были разработаны по информатике. Это связано с тем, что их внедрение в учебный процесс потребовало наличие компьютерного класса, который имелся только в кабинетах информатики [Калашникова, Сухлоев, 2019]. Дальнейшая разработка электронных рабочих тетрадей по другим дисциплинам может быть обоснована их эффективностью, которая проявилась в совершенствовании учебного процесса и улучшении результатов обучения.

В использовании электронных рабочих тетрадей в образовательном процессе можно выделить ряд преимуществ. Основным плюсом электронной тетради является возможность включения в нее других электронных образовательных ресурсов в качестве специальных конструкторов учебной деятельности, что делает учебный процесс ин-

терактивнее и интереснее. Во-вторых, к достоинствам ЭРТ можно отнести быструю, автоматизированную проверку результатов. Если в случае с печатной тетрадью ученику необходимо передавать ее на проверку преподавателю и ждать результатов, то в ЭРТ большинство заданий проверяется программой автоматически. Еще одним преимуществом электронной тетради можно считать компактность — она не занимает место в сумке и легко переносится на любые электронные носители.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

— по сравнению с печатными изданиями электронная рабочая тетрадь позволяет повысить наглядность за счет использования в ней мультимедийных технологий;

— при создании ЭРТ исключаются стадии типографской работы, что делает данные тетради открытыми системами: их можно с легкостью дополнять, корректировать, модифицировать, в процессе эксплуатации;

— электронная рабочая тетрадь является доступнее печатных аналогов: стоимость электронных средств обучения ниже обычных, кроме того, распространить их гораздо проще (например, можно поместить тетрадь в виде сайта на сервере учебного заведения).

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М: ИКАР, 2009.
- Информационные технологии в образовании: Учебник / под ред. Т. Н. Носковой. СПб.: Изд-во «Лань», 2016.
- Калашикова С. Б., Сухлоев М. П. Облачная электронная рабочая тетрадь как дополнительный инструмент взаимодействия субъектов учебного процесса // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11. С. 171–178.
- Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966.
- Майорова И. Г. Определение и классификация рабочих тетрадей // Вестник последиplomного образования. 2011. № 4 (17). С. 78–85.
- Макаров С. И., Севастьянова С. А. Интерактивное обучение математике в вузе с использованием электронной рабочей тетради // Фундаментальные исследования. 2013. № 6. С. 1249–1252.
- Мальшичева Н. В., Кохова Д. В. Методические основы использования рабочей тетради в процессе обучения // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2020. № 29. С. 46–54.
- Сейдаметова С. Инновационные и информационные технологии в образовании // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2018. №2. С. 154–158.

- Ситникова М. А.* Электронная рабочая тетрадь как интерактивное средство обучения студентов колледжа // Вестник Нижегородского университета. 2013. № 5. С. 199–203.
- Словарь стандартизированной терминологии по информации, библиотечному и издательскому делу. М.: ВИНТИ РАН. 2007.
- Уваров А. Ю.* От компьютеризации до цифровой трансформации образования // Информатика и образование. 2019. № 4 (303). С. 5–11.
- Фесич Р. В., Загорный М. П.* Использование рабочей тетради при обучении профессии: учеб. пособие. Донецк: РИПО ИПР, 2016.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ Web 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. А. Щетинская,

бакалавр 5-го года обучения*,

Мурманский арктический государственный университет

В статье раскрыты возможности использования социальных сервисов в обучении иностранному языку в образовательных организациях с инклюзивным образованием, представлена практика использования социальных сервисов Web 2.0 в обучении английскому языку обучающихся с ОВЗ через анкетирование учителей английского языка и вышесказанных респондентов, а также проанализированы общие и отличительные особенности коммуникационных технологий и тематического материала учебника Forward (5-й класс) при инклюзивном обучении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социальные сервисы, коммуникационные технологии.

USE OF SOCIAL SERVICES WEB 2.0 IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PUPILS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

A. A. Shchetinskaya

The article reveals the possibilities of using social services in teaching a foreign language in educational institutions with inclusive education, presents the practice of using Web 2.0 social services in teaching English to students with disabilities through a questionnaire of English language teachers and the above respondents, and also analyzes the general and distinctive features of communication technologies and the thematic material of the textbook Forward (5th grade) in inclusive education.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, social services, communication technologies.

Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Такое обучение базируется на том, что все учащиеся, несмотря на физические, интеллектуальные, этнические, конфессиональные и иные особенности, а также социально-экономический статус се-

* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. Н. Квасюк, кафедра иностранных языков, Институт лингвистики, Мурманский арктический государственный университет.

мы, имеют равные права и включены в общую систему образования — воспитываются и обучаются вместе со своими сверстниками, где учитываются их особые образовательные потребности. Оно, являясь частью образовательной политики многих государств-членов международного сообщества ЮНЕСКО, рассматривается как динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания. Высокое качество образования для всех — важнейшее требование образовательной инклюзии в международной практике [Бондарева, 2017, с. 22].

Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с ОВЗ, но оно позволяет ребенку максимально сохранить свое привычное социальное окружение. Ранняя социализация благотворно сказывается на формировании личности детей с ОВЗ и их адаптации в реальной жизни.

В рамках исследования использования социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам в условиях обучения школьников с ОВЗ было проведено анкетирование учителей и вышесказанных респондентов. В опросе приняли участие 16 учителей английского языка средних общеобразовательных школ г. Мурманска. Вопросы анкеты были направлены на то, чтобы узнать, как обучающиеся и преподаватели английского языка понимают термин «социальный веб-сервис». Было важно понять и проследить за тем, какому веб-сервису учащиеся и преподаватели наиболее отдают предпочтение, а также узнать имеется ли у них возможность использовать социальный веб-сервис в дальнейшем развитии и улучшении образовательного процесса.

Педагогам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- 1) Используете ли вы социальные сети своей профессиональной деятельности?
- 2) Какими коммуникативными веб-сервисами вы пользуетесь?
- 3) Как вы понимаете термин «социальный веб» и его основные характеристики?
- 4) Как вы считаете на какой стадии обучения английскому языку наиболее эффективно использование социальных сервисов?
- 5) Какие возможности в обучении английскому языку открывает вам использование социальных сервисов?

Отвечая на первый вопрос, 14 из 16 респондентов (87,5%) указали что активно используют социальные сети в своей профессиональной деятельности. Лишь двое человек (12,5%) не используют социальные веб-сервисы в своем образовательном процессе.

Результаты опроса представлены на рис. 1.

Касательно второго вопроса опрошенными были даны следующие ответы:



Рис. 1. Использование веб-сервисов в профессиональной деятельности

- 10 человек (62,5 %) — используют в обучении, в качестве коммуникативных веб-сервисов *Вконтакте* и *Youtube*;
- 4 человека (25 %) — прибегают к помощи *Instagram*, *Facebook* и *Skype*;
- 2 человека (12,5 %) — не видят необходимости в использовании социальных веб-сервисов.

Результаты опроса представлены на рис. 2.

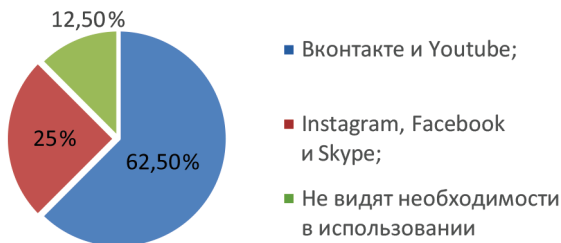


Рис. 2. Использование в обучении коммуникативных веб-сервисов

Третий вопрос был посвящен пониманию термина «социальный веб-сервис». Результаты анкетирования показали, что 9 человек (56,25 %) понимают социальный сервис как сеть для общения и передачи информации (обеспечивают поиск информации, глобальность, доступность).

В то же время четыре респондента (25 %) подразумевают под термином «социальный веб» — информационные сети (обеспечивают поиск видеофайлов, загрузку и обмен файлами).

И всего лишь у трех человек (18,75 %) вызвал затруднения данный вопрос.

Результаты опроса представлены на рис. 3.

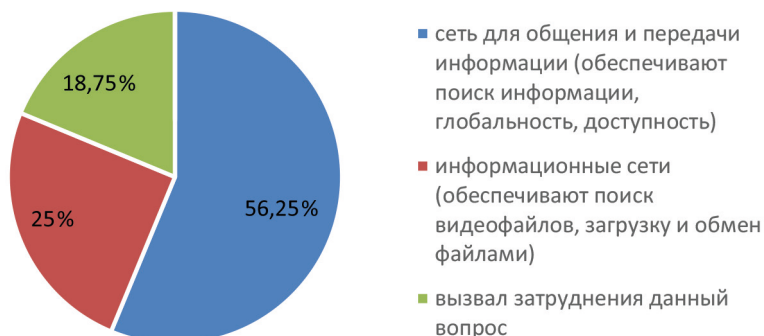


Рис. 3. Понимание термина «социальный веб-сервис»

Отвечая на четвертый вопрос анкеты, учителя английского языка выделили наиболее эффективную стадию для использования социальных сервисов. Были получены следующие ответы:

- 10 человек (62,5 %) — считают эффективным использование социальных сервисов на старшей ступени обучения школьников с ОВЗ (8–11 класс), так как ученики становятся более самостоятельными и могут сами контролировать процесс обучения;
- 4 респондента (25 %) — считают, что социальные сервисы необходимо использовать на всех стадиях обучения (при условии контроля со стороны родителей);
- и только 2 опрошенных (12,5 %) высказали свое мнение, что веб-сервис необходимо использовать только со взрослыми учениками (в вузе или на индивидуальных занятиях).

Результаты опроса представлены на рис. 4.

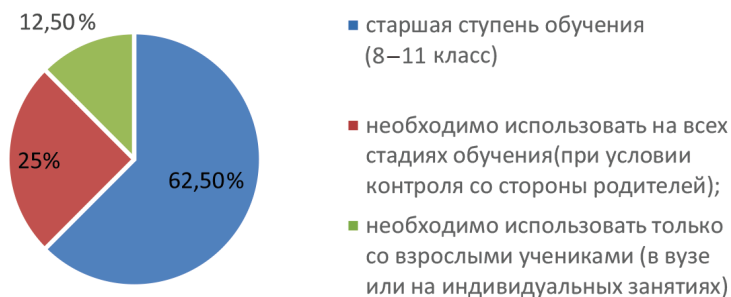


Рис. 4. Наиболее эффективная стадия для использования социальных сервисов

Отвечая на 5-й вопрос анкеты о возможностях использования веб-сервисов в обучении английскому языку все 16 человек (100 %) дали схожие ответы: социальные сервисы обеспечивают помощь педагогам в поиске видеофайлов, в загрузке и обмене файлами, в просмотре роликов на английском языке, в общении учителя и учеников, помогают объяснить дополнительный материал тем, кто не понял, а также дать дополнительные задания на отработку.

Шестой вопрос был посвящен применению методических приемов в использовании социальных веб-сервисов.

Так, 14 опрошенных (87,5%) затруднились ответить на данный вопрос, а 2 респондента (12,5%) отметили, что использование социальных веб-сервисов помогает им в применении методических приемов в создании подкастов для аудирования, тестов, диаграмм и таблиц, а также введение новых слов и т. д.

Результаты опроса представлены на рис. 5.



Рис. 5. Применение методических приемов в использовании социальных веб-сервисов

На втором этапе исследования был проведен опрос обучающихся с ограниченными возможностями здоровья из Мурманской региональной общественной организации «Дети — Ангелы Мурманска» в рамках занятий английского языка в студенческом общественном объединении МАГУ «Инклюзивный английский». Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы анкеты:

1. Укажите ваш пол и возраст.
2. Как вы понимаете термин «Социальный-сервис»?
3. Какому веб-сервису вы отдаете предпочтение для общения? Для обучения?
4. Расположите на ваш взгляд по популярности три общеизвестных веб-сервиса (*Twitter, Skype, Блог*).
5. В чем выражается помощь веб-сервисов в вашем изучении иностранных языков?

Отвечая на второй вопрос анкеты, все 5 обучающихся (100 %) поделились своим мнением, что социальный сервис — это виртуальный сервис, который позволяет пользователям создавать виртуальные площадки для общения (*ВК, Telegram, WhatsApp* и пр.), использовать адресную строку для поиска информации (*Google, Яндекс* и пр.), использовать облачные хранилища для сохранения информации (*Onedrive, Icloud* и пр.).

Третий вопрос был посвящен предпочтению любимого веб-сервиса для обучения и общения. Так, 3 обучающихся (60 %) выделили любимыми социальными сервисами *ВК, Instagram* и *WhatsApp*, 2 опрошенных (4 %) отдали предпочтение *Telegram* и *Viber*.

Результаты опроса представлены на рис. 6.

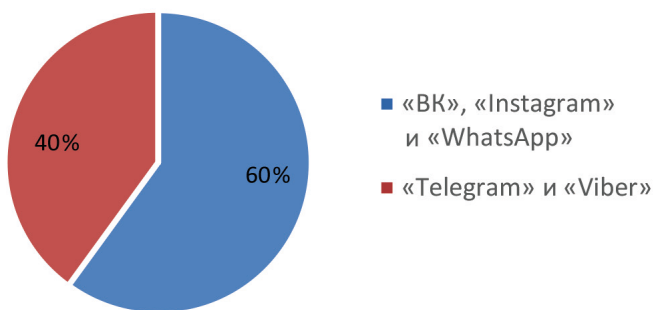


Рис. 6. Предпочтение обучающихся любимому веб-сервису

Отвечая на четвертый вопрос анкеты, все респонденты (100 %) расположили общеизвестные веб-сервисы следующим образом (от наиболее популярного до менее частоиспользуемого): *Skype — Twitter — Блог*.

Пятый вопрос касался помощи веб-сервисов для обучающихся в их изучении иностранных языков. Были получены следующие данные:

- 2 человека (40 %) используют социальные веб-сервисы, для того чтобы найти нужную информацию, перевести слово и найти объяснение материала, который вызвал затруднения;
- 3 опрошенных (60 %) придерживаются мнения, что веб-сервисы помогают поддерживать у них интерес к дальнейшему изучению иностранных языков, путем публикаций постов с контентом о способах общения с носителем иностранного языка.

Результаты опроса представлены на рис. 7.

Таким образом, анализируя итоги данного педагогического эксперимента, можно утверждать, что бесцельное казалось бы времяпрепровождение в социальной сети трансформируется в нечто



Рис. 7. Способы помощи веб-сервисов обучающимся иностранным языкам

полезное, способствует наиболее эффективному усвоению учебного материала. Заинтересованность обучающимися с ОВЗ веб-сервисами Web 2.0 способствует дальнейшему развитию использования данных социальных сервисов. Обучающиеся минуют этап адаптации к новой среде обучения, что позволяет выстроить неформальное общение между преподавателем и ними и помогает организовать личностно-ориентированное обучение.

Рассмотрим подробнее некоторые приложения, которые зарекомендовали себя как эффективные при коррекционном обучении английскому языку.

1. *Vizzle* — это платформа, которая включает в себя наглядные интерактивные уроки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и учеников с аутизмом. *Vizzle* был создан на основе большого количества исследований, демонстрирующих эффективность интерактивного визуального языкового подхода к обучению детей с особыми потребностями.

Для студентов *Vizzle* предоставляет полезный инструмент, который помогает закрепить, обновить и пересмотреть изученный материал в классе и за его пределами. Для учителей, коррекционных педагогов и родителей, учащихся *Vizzle* показывает прогресс учеников, автоматически отслеживая и записывая данные, когда дети работают на уроках.

С помощью *Vizzle* учителя могут устанавливать цели для учащихся вместе с индивидуальными уровнями мастерства (так что учащиеся должны достичь определенного процента, прежде чем переходить к другим областям содержания). Подробные отчеты показывают прогресс учащихся в достижении мастерства.

Учителя могут использовать *Vizzle* для дифференциации уроков в классе для разных категорий учеников. Разработанный с учетом универсального дизайна, учащиеся могут выполнять уроки на

электронном устройстве по своему выбору (подходящем для их уровня обучения). Можно попросить учащихся завершить задания, либо можно использовать задания в *Vizzle* на уроке для организации самостоятельной работы для одних учеников, в то время как преподаватель работает с другими в небольших группах [Изотова, 2014, с.89].

2. *Articulation Station* — это приложение, разработанное для работы с детьми с нарушениями речи, и ставит целью отработку артикуляции звуков и произношения на английском языке. Приложение, разработанное сертифицированными логопедами, позволяет учащимся играть со звуками с помощью трех хорошо продуманных вариантов: словесные игры, предложения и рассказы. Благодаря этим упражнениям обучающиеся могут научиться правильному произношению и распознаванию букв и слов, а также некоторой встроенной структуре предложений. *Articulation Station* дает ученикам возможность записывать и слушать свои собственные голоса, когда они произносят буквы и слова вместе с рассказчиком, который их произносит. В результате учащиеся могут определить свои сильные и слабые стороны в произношении. В разделе слов можно выбрать одно из двух упражнений (карточки или сопоставление) и разные уровни внутри заданий, а также адаптировать упражнения к звукам первых, средних или последних букв [Мещерякова, 2015, с. 34].

3. *Conversation Builder* — это приложение, которое помогает детям научиться вести беседы со сверстниками в социальных сетях. Разработанный для детей с аутизмом, у которых часто возникают проблемы с этим навыком. *Conversation Builder* позволяет детям репетировать, учиться на ошибках и в конечном итоге вести успешные беседы. Приложение включает семь модулей беседы с более чем 100 скриптами в приложении на такие темы, как праздники, животные и друзья. Параметры настройки включают параметры для различной продолжительности разговоров, а также для того, кто иницирует беседу — учитель или сверстник. Групповой вариант позволяет детям использовать приложение для практических занятий со сверстниками лицом к лицу.

Conversation Builder может использоваться с учениками при индивидуальной форме работы, а также в небольших группах, чтобы помочь им развить навыки неформального общения. Это также будет отличным способом помочь детям репетировать перед предстоящими событиями или ситуациями, которые могут быть для них неловкими. Для повышения интереса к работе предлагается большое количество различных модулей с разнообразными и актуальными темами. Воспроизведение записанного разговора поможет учени-

кам проанализировать результат проделанной работы и провести рефлексию [Полушина, 2016, с. 22].

4. *Proloquo2Go* — это приложение, предназначенное для того, чтобы помочь учителям, коррекционным педагогам и логопедам расширить возможности детей с ограниченными возможностями речи или без нее с помощью альтернативного способа общения. Он использует адаптируемый формат многомерной сетки для представления изображений и слов на «кнопках». Кнопки представляют собой различные группы элементов, действия, «слова» и многое другое. Учащиеся могут выбирать из отдельных слов или комбинировать их, чтобы составить подробные предложения, которые выражают их желания, потребности или эмоции. Учителя имеют возможность добавлять кнопки, используя свои собственные картинки или изображения, которые важны для каждого пользователя. По мере того как учащиеся используют клавиатуру для написания или нажатия кнопок, которые вы можете настроить на задержку мелкой моторики или повторяющиеся движения, они могут формировать подробные и содержательные предложения («Я устал. Мне нужен перерыв, пожалуйста»). При желании приложение может озвучивать сообщения обучающихся, используя разные голоса, в том числе молодые (британские или американские, мальчики или девочки и т. д.). Слова делятся на категории по типу (например, глагол, существительное или местоимение) и по множеству категорий (например, еда, семья или работа). Также имеется поддержка двуязычного использования с возможностью переключения между языками.

Работа в указанном приложении требует некоторой настройки и знания потребностей и предпочтений каждого ученика. Затем текущая настройка оптимизирует взаимодействие с пользователем, при этом изменять настройки и использовать каждую опцию очень легко. *Proloquo2Go* может помочь учащимся развиваться в общении, а также в эмоциональной идентификации. Это может уменьшить разочарование в классе, улучшить социальное взаимодействие между учениками и взрослыми, а также помочь многим учащимся с ограниченным речью улучшить академические навыки [Полушина, 2016, с. 22].

Таким образом, рассмотренные увлекательные, продуманные и доступные приложения помогают детям с ограниченными возможностями здоровья развить базовые языковые навыки и альтернативные средства выражения.

Использование информационно-коммуникационных технологий стали неотъемлемой частью современной культуры, в том числе

и в сфере образования. Все чаще прикладной характер использования веб-технологий отстывает перед его образовательными и развивающими возможностями. Владение ими позволяет более полно реализовывать личностный потенциал каждого ребенка, открывает большие возможности в практической деятельности учителя.

Под выражением информационно-коммуникационные технологии понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото — и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования. Включение веб-технологий в процесс обучения становится необходимым и неизбежным, позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным.

Представленный учебник является четвертым в серии *Forward* (М. В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл), обеспечивающей преемственность изучения английского языка со 2 по 11 класс общеобразовательных организаций. Учебник рассчитан на обязательное изучение предмета «Английский язык» в 5 классе в средних образовательных учреждениях, работающих по базисному учебному плану, в школах и классах с углубленным изучением английского языка и в классах, имеющих инклюзивное обучение. В комплекте с учебником предлагаются компакт-диск с аудиоприложением к учебнику, пособие для учителя, рабочая тетрадь с аудиоприложением. В первую часть входят разделы с 1 по 8, во вторую — с 9 по 16. УМК для 5 класса входит в систему учебно-методических комплектов «Алгоритм успеха».

Данный учебник был неоднократно использован для проведения уроков по английскому языку с учащимися с ограниченными возможностями здоровья из Мурманской региональной общественной организации детей-инвалидов и их родителей «Дети — Ангелы Мурманска».

Дети охотно работали с учебником и выполняли заданное домашнее задание в сроки его сдачи. Уроки на которых был задействован учебник проходили весело и непринужденно.

Использование информационных коммуникационных технологий параллельно с темами учебниками *Forward* (5 класс) имеет ряд схожих и отличительных черт, анализ которых представлен в табл. 1.

Использование информационных технологий как дополняющего элемента инклюзивного обучения (на базе материала учебника *Forward* (5 класс) с применением заданий, предлагаемых на информационных платформах (*Articulation Station, Conversation Builder, Proloquo2Go*) показано в табл. 2.

Таблица 1. Анализ общих и отличительных особенностей коммуникационных технологий и тематического материала учебника *Forward* (5 класс) при инклюзивном обучении

Схожие черты	Отличительные черты
<ul style="list-style-type: none"> Использование иллюстративно-наглядного материала для повышения уровня восприятия у обучающихся и вызов интереса к культуре иноязычных стран. 	<ul style="list-style-type: none"> Представление в учебнике <i>Forward</i> (5 класс) методического материала с использованием классических примеров в области искусства, как формы обучения (Том Сойер, Робинзон Крузо). Использование современных примеров в информационных коммуникационных технологиях, как формы обучения (<i>Among Us, League of legends</i>).
<ul style="list-style-type: none"> Использование аудиофайлов для обучения произношения и формирования англоязычной коммуникативной компетенции. 	<ul style="list-style-type: none"> Использование УМК для конкретной возрастной категории (5 класс). Использование информационных коммуникационных технологий без ограничений в возрастной категории.
<ul style="list-style-type: none"> Использование различных видов речевой деятельности и невербальных методов обучения (метод визуализации). 	<ul style="list-style-type: none"> В большей степени делается акцент для формирования и закрепления фонетических, лексических и грамматических навыков на примере текстового компонента учебника <i>Forward</i> (5 класс). Формирование англоязычной коммуникативной компетенции путем равнозначного использования различных видов речевой деятельности при отсутствии доминирования одного из них в информационных коммуникационных технологиях.

Анализ общих и отличительных особенностей различных видов и форм информационных коммуникационных технологий и тематического материала учебника *Forward* (5 класс) при инклюзивном обучении показал, что обучающие материалы учебника и различных видов и форм информационных коммуникационных технологий имеют свои недостатки, но при этом обладают и огромным количеством преимуществ, работая с которыми обучающиеся с ОВЗ смогут обрести нужные умения и навыки и повысить свой уровень владения языком.

Таблица 2. Использование информационных технологий как дополняющего элемента инклюзивного обучения (на базе материала учебника *Forward* (5 класс))

Темы учебника <i>Forward</i> (5 класс)	Примеры заданий, предлагаемых на информационных платформах (<i>Articulation Station, Conversation Builder, Proloquo2Go</i>)
Interests and hobbies	Download communication boards (коммуникационная доска для общения со сверстниками о своих увлечениях и интересах) — информационная платформа Proloquo2Go
What kind of music do you like?	Rotating Sentences (чередование предложений, способствует формированию навыка рифмы слов у обучающихся и развитие их дальнейшего интереса к сочинению словообразующего контекста к музыкальному материалу) — информационная платформа Articulation Station
Which way do we do	Green and Yellow Lesson (использование предложенного материала об экологической тематике для ознакомления и закрепления материала на тему Environment) — информационная платформа Vizzle
At the film studio	Conversation Type (разделы на тему Films посвящены проработке лексического материала по заданной теме и его дальнейшего использования при построении диалога в формировании навыка говорения) — информационная платформа Conversation Builder

Благодаря виртуальным социальным сетям преподаватели английского языка получают широкие возможности как индивидуализации, так и обеспечения интерактивности обучения. На фоне современных модернизационных процессов в среднем образовании, когда значительная доля учебного времени переносится с аудиторных часов на самостоятельную работу обучающихся, подобный эффект от использования виртуальных социальных сетей делает более доступным использование исследовательских подходов в обучении, самостоятельный и групповой поиск информации для решения поставленной педагогом проблемной задачи, выработки и развития способностей к самостоятельному поиску необходимой информа-

ции, к работе в команде, коллективной поисковой деятельности, взаимодействию с одноклассниками [Бондарева, 2017, с. 22].

Таким образом, особенности использования виртуальных социальных сетей в преподавании английского языка обусловлены возможностями данного сегмента Интернета как коммуникативного, интерактивного и мультимедийного пространства. Массовый охват виртуальными сетями школьников позволяет делать процесс обучения языку не только интерактивным и групповым, но и лично ориентированным, когда педагог может проводить мониторинг успеваемости каждого. Помимо этого, позволяет эффективно сочетать аудиторные занятия по иностранному языку с дистанционным обучением, что делает образовательный процесс непрерывным и не зависящим от расписания учебных занятий.

Рассмотрев некоторые примеры обучения иностранному языку детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, необходимо отметить, что в нашей стране работа по организации инклюзивного обучения только начинается. На сегодняшний день существует ряд проблем, связанных с широким внедрением инклюзии не только в процесс обучения английскому языку, но и в образовательный процесс в целом. Однако именно эта модель обучения видится как основной инструмент, способствующий оптимизации коррекционно-развивающего направления в работе с учениками с особыми образовательными потребностями на уроках английского языка. Инклюзивное обучение предоставляет таким детям возможность освоить хотя бы элементарный уровень владения английским языком, что в свою очередь даст шанс социализироваться в современном обществе, снизить количество социально неадаптированных, «выпавших» из образовательной структуры детей и подростков.

Внедрение инклюзивного образования в общеобразовательную среду обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, а также позволяет применять в образовательном процессе наряду со специализированными общеобразовательными учебниками и информационные коммуникационные технологии, которые органично дополняют друг друга.

Литература

Изотова Н.В. Методы обучения иностранному языку с использованием ИКТ // Английский язык в школе. 2014. № 1 (45).

- Мещерякова Е. В.* Информационно-коммуникативные технологии в обучении чтению английского текста // Современное общество, образование и наука: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.- практ. конф. Тамбов, 2015.
- Полушина Л. Н., Шленская Н. М., Воробьева А. А.* Использование технологий Web 2.0 в обучении иноязычной письменной речи // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 11 (113).
- Бондарева А. В.* Реализация инклюзивного образования на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2017. № 5.
- Пасенкова Н. М.* Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012.
- Староверова М. С.* Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ В ПЕРИОД ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ ZOOM)

А. В. Авдеева

магистр лингвистики, независимый исследователь

В статье предпринята попытка сделать обзор методических принципов и инструментов создания курса ESP для инженеров-конструкторов и архитекторов с использованием информационно-компьютерных технологий и стратегии удаленного обучения посредством платформы *Zoom*. Приведенный в статье алгоритм разработки данного курса показал свою высокую эффективность в реальной практике обучения корпоративной группы студентов в институтах Стройпроект и ИнжГазПроект в Санкт-Петербурге.

Ключевые слова: английский для специальных целей, цифровизация, использование ИКТ на уроках иностранного языка, обучение архитекторов и конструкторов, методические принципы, алгоритм создания курса.

PRINCIPLES OF DEVELOPING THE ENGLISH COURSE FOR DESIGN ENGINEERS DURING THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION (USING THE ZOOM PLATFORM)

A. V. Avdeeva

The article aims at making an overview of the methodological principles and tools which the ESP course for a group of architects is based on, with the use of information and computer technologies and distance learning strategies. The algorithm of the course creation given in the article has shown its high efficiency in the real practice of training a corporate group of students at the institutes of Stroyproekt and InzhGazProekt in St Petersburg.

Keywords: ESP (English for special purposes), computer-based learning, distant learning, methodological principles, algorithm of course creation.

Цифровизация как практически повсеместное внедрение в различные сферы информационных технологий продолжает набирать обороты в темпе геометрической прогрессии. Теперь трудно себе представить свое окружение и жизнь в целом без мессенджеров, социальных сетей и поисковика в веб-браузере, с помощью которого можно найти что угодно в считанные доли секунд. Не обходит цифровой тренд и образовательную область. Это неудивительно, потому что перевод части или всего процесса в онлайн предоставляет новые возможности для пользователей сообщества, таких, как обеспечение более практической направленности, интенсификация са-

мостоятельной работы учащихся и их познавательной активности. Особенно этот факт стал очевиден в период пандемии, давая людям, кроме того, уникальный шанс не прерывать обучения по причине ограничения физической мобильности.

Курс, о котором пойдет речь в настоящей статье, был создан в 2018 году, во время всплеска ковидной эпидемии, и показал свою высокую эффективность в обучении иностранному языку с профессиональной целью. Так, был разработан специальный цикл занятий, основной акцент которых был направлен на успешную коммуникацию на английском языке в инженерно-конструкторской среде. Поскольку большая часть офисов была в то время переведена на удаленный режим, то и наш курс, первоначально начинавшийся как очные встречи со студентами, был трансформирован под онлайн-платформу *Zoom*. Это комплексное приложение для организации конференций, собраний, сессионных встреч казалось нам более усовершенствованным и доработанным в контексте нужд учителя и учащихся в сравнении с чаще использовавшимся прежде скайпом. В частности, такие его функции, как виртуальная доска, демонстрация экрана, электронная указка и пр., значительно облегчили и разнообразили нашу работу. Однако, разработка курса языка для специальных целей (ESP) не так проста и может заключать в себе изрядную трудность, если не брать во внимание важные в этом случае методические принципы. Главной особенностью таких курсов является то, что помимо развития языковых умений происходит одновременное развитие профессиональных навыков. Кроме того, зачастую разработчик и (или) преподаватель такого курса сам не является специалистом по языку, но не в той или иной узкопрофессиональной области. С другой стороны, слушатели курса обычно хорошо владеют профессиональным предметом, но испытывают недостаток общеязыковой подготовки. Эти и другие аспекты будут обуславливать и специфику отбора учебного материала, и его организацию, и проработку методического сопровождения для преподавателя.

Этап 1. Методическая разработка курса

Вопрос о содержании обучения стал для нас первостепенным и самым противоречивым, а также явился первым главным этапом в создании курса. По определению А. Н. Шукина, содержание — это все то, чему преподаватель обязуется научить, а учащиеся научиться. [Петрова, 2014, с. 42] В качестве же основных принципов содержания учебного процесса можно назвать следующие:

- принцип доступности;
- принцип связи теории и практики;

- принцип прагматичности;
- принцип прочности усвоения материала.

В нашем курсе принципам прагматичности и связи теории с практикой отвечал выбор в пользу *task-based learning*. Этот подход, суть которого заключается в наличии коммуникативного задания, сводится к тому, что в конце занятия выполняется какая-либо практическая задача или проект. Языковой материал подбирается таким образом, чтобы быть подчиненным практической цели урока, а в процессе достижения этой цели учащиеся раскрывают новые речевые конструкции или осваивают грамматические паттерны — то есть обучение происходит в контексте. В принципе использование такого метода допускает и прямое обучение лексике и грамматике, но все же наличие значимого контекста тут очень важно, чтобы учащийся получал знания не абстрактно, а мог сразу реализовать их в конкретной ситуации в своей профессиональной среде. [Петрова, 2014, с. 117]. В нашем курсе применялось множество подобного рода заданий, например: прочитать отрывок статьи о технологии *Vertical Sliding Sash Windows* — британской разработке подъемных окон, а потом составить техзадание в лондонские фирмы на подъемные окна. Предполагалось, что учащиеся разбиваются на три команды, где каждая представляет свой проект технического задания, а учитель выступает в роли бизнесмена, который хочет заказать ударопрочные стекла в свой загородный дом и общается с каждой из команд как с будто бы представителями фирм, согласовывая детали своего заказа. В данном случае тип задания ближе даже методу кейсов, потому что основывается на реальной жизненной ситуации и требует разобраться в сути проблемы и предложить свое решение ситуации. Ниже приводится еще один пример практического задания:

Read the introduction part of the following letter to the office of the producer of vertically opening windows. Then think of the possible main part of the letter and suitable questions you would put to the manufacturer. Use the words from the box below to help you.

Price list, catalog, presentation, drawings in .dwg format, delivery terms, terms of sale, contract details, shipment of goods, maximum/minimum size, certificate, test report.

Good afternoon! Our architectural bureau LLC “Neoconstruct” kindly asks you to provide us with an up-to-date catalog of your products. We are mainly concerned to discover the following issues:

Sincerely yours, Alexey Morozov, chief architect of “Neoconstruct”.

Немаловажно учитывать и ряд сопутствующих принципов, соблюдение которых играет роль именно в контексте курса языка для специальных целей, как, например, профессиональная направленность, качественность и апробированность, соответствие программе и современности.

Здесь уместно обратить внимание на общий анализ потребностей рынка и популярных профессиональных материалов по теме. Анализ рынка проводится при помощи исследования специфики ведущих в данной конкретной отрасли предприятий, для работы с которыми специалисту может потребоваться английский язык. Так, например, при помощи анкетирования и опроса мы выявляли, что Санкт-Петербургский институт «Стройпроект» активно сотрудничает с такими зарубежными партнерами, как *Aedas, Rogers Stirk Harbour & Partners, Sweco*. Круг рабочих вопросов, соответственно, сводился к таким темам, как технология строительства мостов (обсыпные и необсыпные конструкции), строительство арочных и арочно-консольных мостов, соединение сложных моделей и особенности визуализации и 3D-моделирования. Из актуальных проблем, с которыми чаще всего сталкиваются в работе, опрошенные называли сжатые сроки сдачи готовой модели, устаревшую технику, оборудование и скaredность, прижимистость начальства. Специфические черты данного конкретного запроса, в свою очередь, легли в основу коммуникативных заданий и лексики в нашем курсе, чему в немалой степени поспособствовали: анализ статей по архитектуре, просмотр учебников на родном языке учащихся, анализ учебных пособий по архитектуре на иностранном языке, просмотр и отбор видеороликов, презентация, телевизионных программ и семинаров, связанных с архитектурной тематикой.

Кроме того, мы сразу сделали упор на индуктивное обучение, когда учащийся, например, встречает какую-то новую для него грамматическую конструкцию и пытается интуитивно угадать ее значение в тексте. Все наши задания, соответственно, разрабатывались таким образом, чтоб мотивировать студента на языковую догадку и развивать в нем склонность к языковому анализу.

И поскольку курс разрабатывался в контексте цифровой среды, в этом аспекте тоже необходимо было учесть ряд специальных принципов. Стоит отметить, что дидактическая эффективность электронных систем обучения только тогда оправдывает себя, когда определяется не сама по себе, а характером тех или иных методических решений, принятых в педагогической науке. Технические же решения компьютерных систем есть лишь способы реализации психолого-педагогических концепций и теорий, лежащих в основе

замысла образовательного проекта. [Бовтенко, 2005, с. 73]. Таким образом, основной критерий цифровизации языкового курса — психолого-педагогический, заключающийся в должном соответствии дидактическим принципам, которые в нашем случае оказались следующими:

- принцип целесообразности;
- принцип информативности;
- принцип обусловленности;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип наглядности;
- принцип дружественного интерфейса;
- принцип активности и сознательности;
- принцип учета индивидуальных особенностей.

Согласно принципам целесообразности и обусловленности, компьютерный процесс представляется эффективным и оправданным средством изучения иностранного языка, со значительно более широкими возможностями, которые предоставляет компьютер.

Принцип информативности рассматривает компьютер как способ доступа к большому объему информационных ресурсов, к получению информации без задержки и самостоятельной работе в любом месте и в любое время.

Принцип наглядности стал важным постулатом для нас, который выражался в равномерном применении статической и динамической наглядности (картинки, видеофрагменты, всплывающие окна) и соответствии наглядного материала принципам компьютерного дизайна (сочетание цветов, размеры шрифта, контрастность, яркость, сокращения, символы). Мы старались учесть в связи с этим также психологические особенности усвоения материала, когда, например, чрезмерно длинные слайды презентации или видео длительностью более пяти минут представлялись не самым удачным выбором. *Zoom*-платформа оказалась особенно удобна тем, что при включении демонстрации экран преподавателя отличается большим удобством и дает возможность результативно использовать презентационные средства (анимацию, текст, графику). Ниже приведен фрагмент упражнения для курса, реализуемой в *Zoom*-платформе, где учащиеся видят на экране лексический ряд, сопровождаемый картинкой, где им требуется выбрать три понравившиеся иллюстрации и кратко устно описать изображенную ситуацию (рис. 1).

Еще один полезный инструмент для обеспечения принципа наглядности — виртуальная доска. Виртуальная доска позволяет работать в видеоконференции совместно, а при встрече — пройти

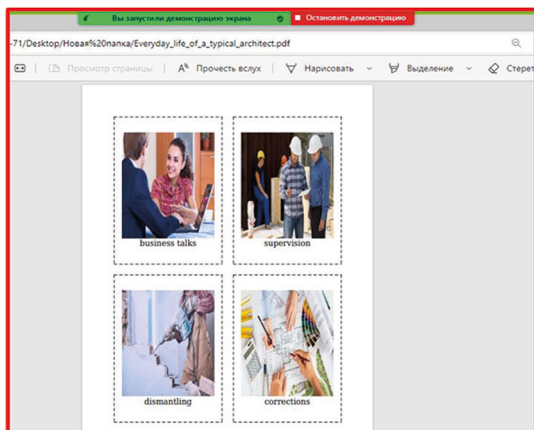
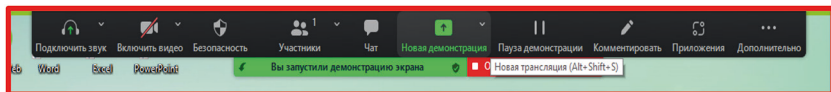


Рис. 1. Упражнение для курса

более продуктивно. Когда кто-то, например, преподаватель, открывает у себя на компьютере виртуальную доску, она появляется на экранах всех участников, которые могут на ней чертить, рисовать объекты, что-то помечать, рисовать, водить указкой. Сессию с виртуальной доской также можно сохранять для дальнейшего открытия и использования в будущем — так учащиеся могут, например, пересмотреть и повторить пройденный материал дома. Ниже приведен фрагмент виртуальной доски с одного из занятий нашего курса, где преподаватель рисует макет человека под темой «Типичный день архитектора» и просит учащихся подумать о том, из чего такой день может состоять. Каждый студент выбирает соответственно на доске функцию «Вставка текста» и делится своими идеями (рис. 2).

Такой важнейший принцип цифровизации языкового обучения, как активность и сознательная вовлеченность всех учащихся в процесс, особенно успешно реализуется именно при использовании компьютера, когда применение коммуникативного подхода проходит через онлайн-проекты, веб-квесты, игры, онлайн-тренажеры, через функцию чата в процессе конференции, где участники могут в любой момент задать возникший вопрос, а также функцию видео-записи урока, посредством которой учащиеся получают дополнительные возможности для самостоятельной работы. Здесь же оказывается задействован и принцип интерактивности, что выра-

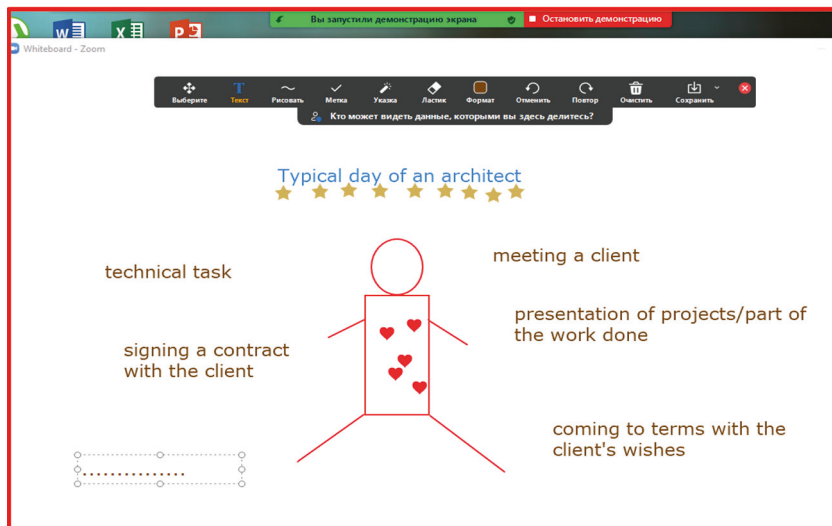


Рис. 2. Виртуальная доска

жается в дискуссиях между студентами и преподавателем в режиме реального времени, доступе к интернет-материалам для выполнения практических и творческих заданий, в обратной связи с преподавателем после занятия посредством групповых чатов и электронной почты, постоянном доступе к результатам как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Этап 2. План курса

План языкового курса — это тот предельно значимый аспект, где прописываются цели, задачи, виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), умения речевого общения и контексты, где таковые реализуются, типы коммуникативных заданий (например, прослушивание диалога с последующим заполнением пропусков), основные темы, которые планируется освоить в рамках курса.

Этап 3. Создание курса

На этом этапе подбираются конкретные упражнения, учебные пособия, которые предполагается использовать, аудиоматериалы и прочие практические ресурсы, после чего начинается адаптация оных в цифровой контекст.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку посредством цифровых ресурсов играет важную роль специфический

способ организации учебного материала. Помимо общих базовых дидактических принципов выходят на передний план и более частные, которые оказываются значимыми в контексте информационного пространства. Курс иностранного языка для архитекторов с использованием платформы *Zoot* создавался на основе этих соображений и показал свою эффективность в реальной жизни.

Литература

- Бовтенко М. А.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учеб. пособие. Новосибирск: НГТУ, 2005.
- Петрова И. В.* Использование информационных технологий в преподавании иностранных языков на разных этапах инженерного образования. М.: Национальный исследовательский университет МЭИ, 2014.
- Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2006.
- Bowen T.* Teaching approaches: task-based learning. www.onestopenglish.com/methodology-the-world-of-elt (дата обращения: 21.01.2022).
УДК 372.881.111.1

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Миролевич,
магистрант 1-го курса, СПбГУ

М. Ю. Копыловская,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматриваются особенности использования образовательной технологии «Перевернутый класс» в условиях дистанционного обучения. Проводится мысль о том, что данная технология может быть использована и при обучении иностранным языкам для учащихся послепорогового уровня владения иностранным языком. Дается характеристика модификации классической модели данного метода. Авторы статьи дают практические советы по эффективному внедрению технологии при обучении онлайн.

Ключевые слова: образовательные технологии, «перевернутый класс», смешанное обучение, дистанционное обучение, онлайн урок, преподавание иностранного языка.

APPLYING THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY AT ONLINE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

E. V. Mirolevich, M. Yu. Kopylovskaya

The article presents the features of using “flipped classroom” technology in distance learning. There are some characteristics of the modified classical model of this method given here. The article confirms the idea that flipped classroom technology is suitable for foreign language teaching but only for the students who reached Threshold level. The authors of the article give practical advice to use “flipped classroom” at online lessons effectively.

Keywords: flipped classroom, blended learning, distance learning, online lesson, foreign language teaching.

В начале 2020 года мировое сообщество столкнулось с пандемией коронавируса, что поставило работу образовательных учреждений в затруднительное положение. Резкое изменение внешних условий заставило учебные заведения во многом радикально пересмотреть процесс обучения, так как в новом формате, наработанные ранее планы проведения учебных занятий не давали ожидаемых результатов. Сложившаяся ситуация дала толчок развитию новых методов обучения. Так, педагоги в массовом порядке стали осваивать дистанционное обучение, его особенности, требования к нему и добиваться эффективности занятия.

Существует распространенное мнение о том, что дистанционное обучение и онлайн-обучение это одно и то же. Однако это не совсем так. Термины скорее отражают динамику развития *электронного обучения (e-learning)* [Корыловская et al., 2015], которое стало основной формой обучения во многих образовательных учреждениях как форма обучения, способная гарантировать отсутствие риска заразиться коронавирусом в многолюдном образовательном учреждении. Если до 2020 года *дистанционное обучение (distant learning)* было редкой формой, актуальной для получения образования вне вузов для населения, живущего в труднодоступных местностях, то сегодня его основная форма реализации — с использованием информационно-коммуникационных сетей, т. е. онлайн-обучение стало практически полным аналогом термина и в связи с его массовым распространением полностью его заменило в научном дискурсе.

Одним из методов эффективного осуществления онлайн-обучения является хорошо знакомая в практике обучения специальным предметам модель «Перевернутый класс», которая, на сегодняшний день представляется как одна из наиболее популярных форм обучения в информационном обществе. В английской терминологии этот термин звучит как *flipped classroom* или *inverted classroom*.

В связи с тем, что проработка материала часто происходила в электронном формате или, наоборот, перед обсуждением, требовалось изучить информацию в электронном виде, такое обучение получило название *смешанное обучение (blended learning)*.

Согласно статистике в *Google Trends* (<https://tinyurl.com/5n6rchars>), с началом пандемии COVID-19 количество запросов по теме «перевернутый класс» увеличилось в несколько раз. Кроме этого, увеличилось количество научных публикаций, в которых раскрываются результаты использования «перевернутого класса» в условиях онлайн-обучения [Collado-Valero et al., 2021]. Перед педагогами встала проблема, как использовать технологию перевернутый класс при онлайн обучении. Для этого им предстояло ответить на следующие вопросы: как переместить образовательную технологию «Перевернутый класс» в область информационных технологий? Какие сервисы выбрать для работы? Как организовать переворот (*flip*) изучаемого материала? Как подготовить учащихся и себя для такой работы?

Основная идея технологии «Перевернутый класс» заключается в том, что фокус внимания меняется с преподавателя на учащегося. Роль учащихся меняется с неактивной на активную, а роль преподавателя меняется с лидера на наставника. Для реализации необ-

ходимо так организовать курс обучения, чтобы учащиеся были вовлечены в процесс обучения, активно применяли свои знания для достижения коммуникативной цели. Данная модель подразумевает активно взаимодействие между учащимися, задания на критическое мышление и анализ ситуаций [Honeycutt, Glova, 2014].

Реализация метода перевернутого класса в дистанционном обучении предполагает, что первая половина материала изучается студентами самостоятельно до занятия, а вторая часть изучается с педагогом на онлайн-занятии. В отличие от классической модели «Перевернутый класс», в дистанционном обучении учащиеся и преподаватели встречаются не физически, а онлайн. Общение с преподавателем и доступ к материалам осуществляется одновременно по нескольким каналам: образовательная платформа, на которой размещены материалы и социальные сети/почта, где педагог отвечает на вопросы обучающихся [Жуковец, 2020, с.374].

Модель «Перевернутый класс» чаще всего используется преподавателями социо-гуманитарных дисциплин, но в полной мере может использоваться и для обучения иностранному языку на послепороговых уровнях обучения, т.е. на которых учащиеся способны к коммуникации. Тогда поиск информации или обработка информационного материала, предоставляемого учителем на изучаемом иностранном языке, превращаются в материал лингвистический и служат для отработки основных видов речевой деятельности.

Работа на занятии посвящается разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у обучающихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25–30 % времени). Также обучающие под наблюдением учителя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания. После занятия, дома (на 3-м этапе) завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы, а также проводится итоговое оценочное тестирование [Цепов, 2019].

В данном случае преподаватель иностранного языка скорее всего сможет сосредоточиться на неких лингвистических ремарках, и, если речь идет о третьем этапе, то прокомментировать ошибки в тестах. При этом предполагается, что учащиеся с высоким уровнем подготовки должны получить адресную обратную связь.

Будучи широко признанной, эффективной, инновационной и значимой стратегией в образовании разных стран, модель «Перевернутый класс» недавно была признана активным образовательным подходом в различных областях, поскольку исследователи и преподаватели проявили интерес к этому методу.

При переходе из классического в дистанционный формат использования данного метода обучения было выделено три составляющих технологии, реализуемой в дистанционном формате:

1) создание веб-страницы (или группы в социальных сетях), на которой будем размещена важная для учащихся информация (расписание занятий, оповещения, ссылки на материалы, время выполнение заданий) [Honeycutt, Glova, 2014, p.19];

2) создание *хештега* для своего курса — знак разметки, благодаря которому учащиеся смогут добавлять на веб-страницу материалы с похожим содержанием и ставить *хештег* курса, а также размещать информацию в других социальных сетях [Honeycutt, Glova, 2014, p.20];

3) создание заданий, нацеленных на анализ собственных действий и выяснение причин неудач, незначительно влияющих на финальную оценку учащегося (*low stakes assignments*), которые позволят учащимся адаптироваться к новым условиям обучения и формату [Honeycutt, Glova, 2014, p.20].

Формат «перевернутого класса» в дистанционном обучении подразумевает возможность проводить все занятия онлайн с помощью таких сервисов видеоконференций, как *Zoom, Microsoft Teams, Skype, Google classroom* и др. Для выполнения различных заданий педагогу и учащимся, как минимум, понадобится:

1) создать отдельные каналы/группы для организации групповой и парной работы;

2) разработать онлайн-опросы, чтобы решать возникшие вопросы с помощью голосования;

3) разработать тесты для контроля за усвоением знаний [Levey, 2020].

Баркли, Кросс и Мейджор указывают на тот факт, что перед началом онлайн-занятий необходимо научить как педагогов, так и учащихся пользоваться онлайн-приложениями, необходимыми для работы, например, *Zoom, Microsoft Teams, Google Drive, Docs, Sheets, Slides, Forms, Jamboard* и др. [Barkley, et al., 2014]. Однако в действительности, образовательные учреждения редко предваряют работу в онлайн формате или преподаватели, перегруженные работой, оказываются не в состоянии уделить этому время.

Даже при самых благоприятных условиях преподавателю нужно время, чтобы адаптироваться к новому формату ведения занятий и изучить функции, предлагаемые платформами, указанными выше для онлайн-занятий.

В статье «Переход к «новому, стандартному» обучению в непредсказуемые времена: педагогические практики и эффективность об-

учения по методу «Перевернутый класс онлайн» (*Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms*) описываются основные правила проведения дистанционных занятий с помощью данного метода:

1. Напомнить учащимся, чтобы они выключали микрофоны, когда не участвуют в обсуждении, чтобы избавиться от лишнего фонового шума [Khe Foon et al., 2020, p. 15].

2. Напомнить учащимся, чтобы они включили свои камеры перед началом онлайн-урока [Khe Foon et al., 2020, p. 16].

В такой ситуации мы можем создать атмосферу присутствия, как и на классическом занятии. Кроме этого, педагог может получать дополнительную информацию от учащегося, лишь взглянув на его лицо. Например, объясняя инструкции к заданию, педагог может определить, понимает ли учащийся, что нужно делать; также можно понять, сложно ли дается материал или легко, нужно ли увеличить темп урока или дать учащимся немного больше времени на выполнение того или иного задания.

Педагоги отмечают это как важную деталь онлайн-коммуникации, так как при включенных камерах им не приходится общаться с аватарами профилей учащихся, на которых может быть изображен питомец, любимый персонаж, кумир, но не фото реального человека. Учащиеся также отмечают положительное влияние при использовании камер. Так, онлайн-урок кажется более живым, учащиеся видят друг друга несмотря на дистанционное обучение. Включенные камеры заставляют учащихся быть более внимательными. Если учащиеся не желают показывать фон своей комнаты, они могут использовать виртуальный фон или функцию размывки фона, которая имеется в приложениях для организации онлайн-уроков [Khe Foon et al., 2020, p. 16].

3. Необходимо объяснить учащимся, что такое «перевернутый класс» и как по-новому для них будут проходить занятия. После проведения онлайн-занятия требуется выяснить проблемы, которые возникли у учащихся, т. е. установить обратную связь, чтобы понимать, как улучшить курс и спланировать следующие уроки [Khe Foon et al., 2020, p. 17].

4. Вначале онлайн-занятия следует организовывать проверку полученных дома знаний в виде небольших по объему заданий. Цель этого этапа — ответить на возникшие дома вопросы учащихся, чтобы на следующих этапах они не столкнулись с такими же трудностями [Khe Foon et al., 2020, p. 18].

5. Для ликвидации сбоев в коммуникации преподаватель может использовать мобильную связь или мессенджеры, такие как

WhatsApp, Telegram. Данная коммуникация может оказаться полезной для поддержания связи между педагогом и учащимися, если учащимся понадобится какая-либо помощь или возникнет вопрос в тот момент, когда учитель будет находиться в другом виртуальном пространстве. Единственным недостатком может оказаться необходимость учителя отвечать на несколько вопросов в течении короткого промежутка времени, а ответы на некоторые вопросы могут потребовать время на обдумывание [Khe Foon, et al., 2020, p. 18].

6. Нужно использовать презентации и различные онлайн-ресурсы для удержания внимания учащихся. Если вести онлайн-занятия по одному и тому же сценарию, то учащиеся быстро потеряют интерес, несмотря на значимость изучаемой темы [Khe Foon et al., 2020, p. 18].

Время онлайн-урока должно быть посвящено активной и совместной работе учащихся. В процессе обучения они должны решать практические задачи и выполнять исследовательские задания.

Таким образом, образовательная технология «Перевернутый класс» может стать эффективным методом обучения учащихся на занятиях, которые проводятся онлайн. Однако адаптация образовательной технологии «Перевернутый класс» для дистанционного обучения еще в самом начале пути.

Литература

- Жуковец О. С. «Перевернутый класс» как инструмент дистанционного обучения // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIV Междунар. науч. конф. Минск, 29 октября 2020 г., Минск: БГУ, 2020. С. 371–375.
- Целов А. Л. «Перевернутый класс» // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 3. С. 175–184. <https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornutyu-klass> (дата обращения: 28.01.2022).
- Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2014.
- Collado-Valero J., Rodríguez-Infante G., Romero-González M., Gamboa-Ternero S., Navarro-Soria I., Lavigne-Cerván R. Flipped Classroom: Active Methodology for Sustainable Learning in Higher Education during Social Distancing Due to COVID-19. <file:///C:/Users/User/Downloads/sustainability-13-05336.pdf> (дата обращения: 27.01.2022).
- Honeycutt B., Glova S. Can You Flip an Online Class? <https://www.ufv.ca/media/assets/teaching-learning-centre/blended-and-flipped-specialreport.pdf> (дата обращения: 20. 01. 2022).

Khe Foon H., Chengyuan J., Gonda D. E., Shurui B. Transitioning to the «new normal» of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. <file:///C:/Users/User/Downloads/s41239-020-00234-x.pdf> (дата обращения: 18.01.2022)

Kopylovskaya M. Y., Lvova O. V., Shkapenko T. M. E-learning in Russian Higher Education: Challenges and Responses (Making the Most of E-Learning Chapter 1. Part 1) // The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages. Cambridge Scholars Publishing, 2015. С. 350.

Levey D. Teaching effectively with Zoom: A practical guide to engage your students and help them learn. Chicago, IL: LSC Communications, 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ STARLIGHT

М. В. Крылова,

учитель английского и немецкого языков, канд. филол. наук,
школа № 600, Санкт-Петербург

И. В. Тарасова,

учитель английского языка,
школа № 600, Санкт-Петербург

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта значительно возрастает роль и значение современных образовательных технологий.

В статье описывается современная педагогическая технология развития критического мышления. Цель данной образовательной технологии — развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: принимать взвешенные решения; работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.

Анализируются приемы развития критического мышления на примере работы с учебником *Starlight*.

Ключевые слова: рефлексия, критическое мышление, вызов, осмысление, ментальная карта, концептуальное колесо.

USING CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN WORKING WITH THE STARLIGHT TUTORIAL

M. V. Krylova, I. V. Tarasova

In the context of the introduction of the federal state educational standard, the role and importance of modern educational technologies is significantly increasing.

The article describes the modern pedagogical technology of the development of critical thinking. The purpose of this educational technology is to develop students' intellectual skills, which are necessary not only in school, but also in everyday life: to make informed decisions; to work with information, analyze various aspects of phenomena, etc.

The techniques of developing critical thinking are analyzed using the example of working with the *Starlight* textbook.

Keywords: reflection, critical thinking, challenge, comprehension, mental map, conceptual wheel.

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Рассмотрим технологию, которая может усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечить — это технология развития критического мышления (ТРКМ).

Одной из главных задач, стоящих перед иноязычным образованием на всех образовательных уровнях, выступает развитие *критического мышления* обучающихся.

Критическое мышление представляет собой мыслительный процесс рассмотрения разнообразных идей, мнений, суждений с различных точек зрения с целью формирования объективного взгляда на ту или иную проблему [Шамов, 2022, с. 265].

Технология развития критического мышления, представленная в программе «Развитие критического мышления через чтение и письмо» была разработана в 1996 г. американскими учеными-педагогами Дж. Стилл, К. Мередит, Ч. Темпл, которые основали свои исследования на трудах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и Дж. Дьюи. Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году.

Технологию критического мышления можно рассматривать как хорошо организованный процесс активного восприятия, анализа, синтеза, оценки и интерпретации иноязычной информации, собранной с помощью наблюдения, собственного речевого опыта, рефлексии и коммуникации.

Цель данной образовательной технологии (по идее ее создатель) — развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.).

Традиционная система построения образовательного процесса зачастую формирует лишь репродуктивное знание. Никто не ставит под сомнение наличие «багажа» определенных фактических знаний.

Но куда более ценным является то знание, которое ребенок поставил себе целью получить сам, добытое его собственным трудом, то знание, которым можно поделиться с другими без опасения быть непонятым.

ТРКМ, разнообразие ее приемов позволяют учесть эту особенность усвоения информации. Варьируя предложенные методы, учитель может добиться желаемой цели. Параллельно с этим у учащегося формируются навыки самостоятельной работы с информацией. Главная здесь цель — развитие метакогнитивных способностей и умений учащихся, таких как способность к самооценке, самоконтролю, умению планировать собственную деятельность, что в конечном итоге должно привести к самообразованию учащихся.

В основе технологии критического мышления лежит трехфазовая структура урока: 1) вызов; 2) осмысление; 3) рефлексия.

Фаза вызова (Evocaiion). На этой стадии ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на

дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы. По мнению С. В. Чернышова, здесь происходит актуализация имеющихся языковых и социокультурных знаний, пробуждение интереса к новой теме, постановка учащимся собственных целей обучения. Важно, чтобы на фазе вызова каждый смог принять участие в работе. Преподавателю очень важно на данном этапе выслушать все мнения, поскольку любое мнение учащегося ценно [Чернышов, Шапов, 2022].

На данной стадии считают эффективным использование приема «тонких» и «толстых» вопросов, который позволяет решить две задачи одновременно — извлечение информации и развитие навыков составления вопросительных предложений.

Для реализации данного приема используется специальная таблица. Она позволяет учащимся сформулировать для себя цели изучения заданной темы, осознать имеющиеся пробелы в знаниях, сформулировать интересные для себя вопросы, служащие достижению поставленных целей.

Приведем пример формы таблицы «тонких» и «толстых» вопросов, которая может использоваться при реализации технологии критического мышления на уроках английского языка (см. таблицу).

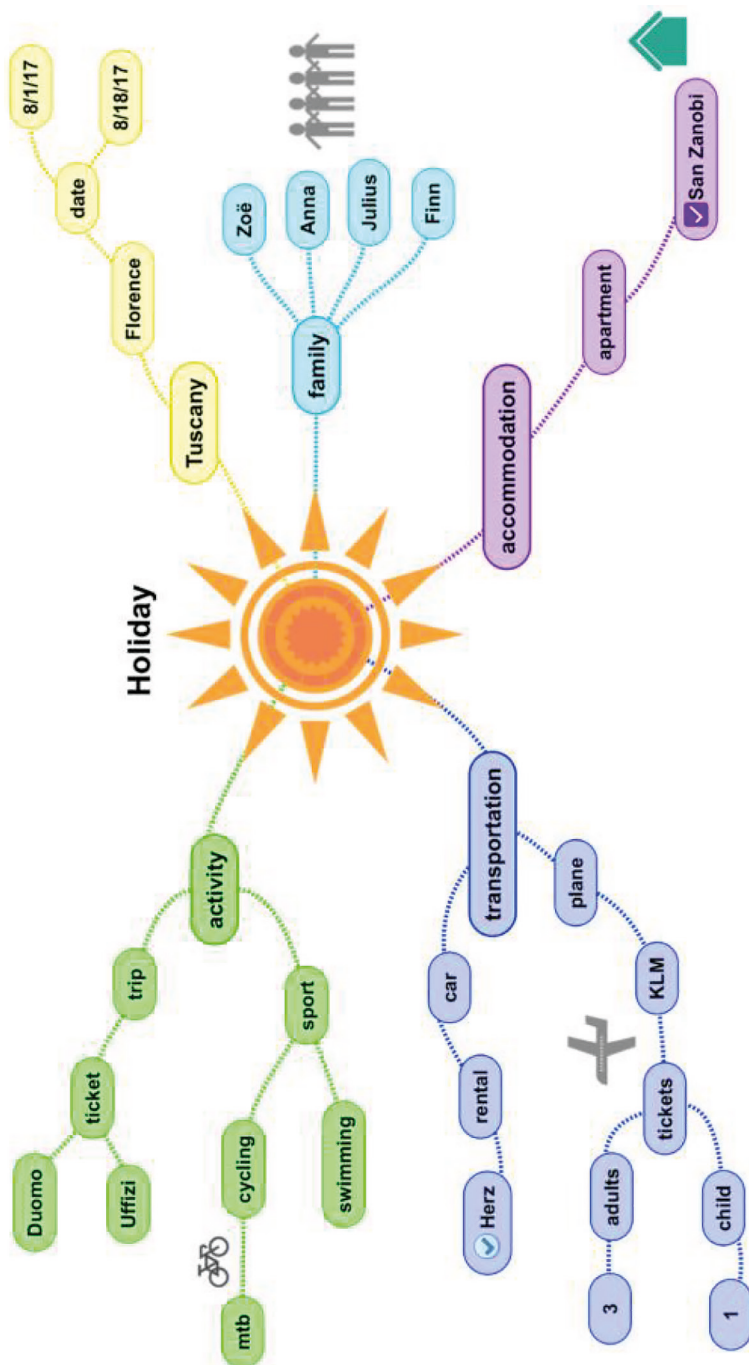
Таблица «тонких и «толстых» вопросов

<i>Thin questions</i>	<i>Thick questions</i>
<i>Who?</i>	<i>Why?</i>
<i>What?</i>	<i>Why do you think so?</i>
<i>When?</i>	<i>If you were ..., would you?</i>
<i>Where?</i>	<i>What is the difference between ...?</i>

На фазе вызова могут использоваться приемы «Ментальная карта» (*Mind map*) и «Концептуальное колесо». Данные приемы позволяют актуализировать имеющуюся у обучающихся лексическую базу по выбранной теме и обозначить пути ее пополнения (рис. 1).

На стадии вызова работает и прием «ПМИ» — таблица «Плюс-минус — интересно» либо модификация данной таблицы «ПМ?» — «Плюс-минус — вопрос» (создатель Э. де Боно) [Муштавинская, 2015, с.29].

Например, при работе над текстом «Can unhealthy be healthy?», модуль 2, 6 класс, учебник серии *Starlight*, необходимо выяснить,



Pic. 1.

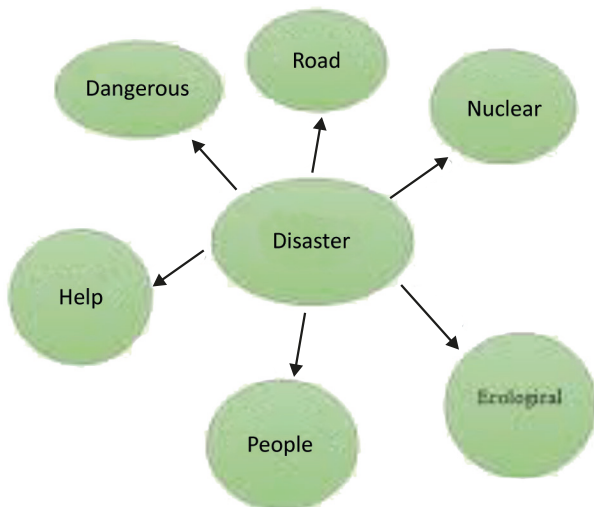


Рис. 2

вся ли ежедневная еда является полезной для здоровья. Учащиеся систематизируют свой информационный запрос в виде вопросов и заносят их в третью графу:

«+»	«-»	«?»

Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией и на стадии осмысления содержания. По ходу чтения текста или прослушивания материала новая информация заносится в таблицу: заполняются соответствующие графы. При чтении текста предлагается фиксировать в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую:

- положительные стороны явления — П «+»,
- отрицательные стороны явления — М «-»,
- а также информацию, которая просто заинтересовала — «И».

Или вопросы, возникающие по ходу чтения текста.

Этот прием можно использовать и на стадии рефлексии. Так или иначе, пошаговое знакомство с новой информацией, увязывающей ее с уже имеющейся, — это способ активной работы с текстом. Данный прием нацелен на актуализацию эмоциональных отношений в связи с текстом.

При использовании данного приема информация не только более активно воспринимается (прослушивается, записывается), систематизируется, но и оценивается. Подобная форма организации материала позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

Таблица «Верные — неверные утверждения» — универсальный прием технологии развития критического мышления, позволяющий работать с любыми видами текста.

Стадию вызова может продолжить игра «*Верите ли вы?*»/Do you believe?. Учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения.

Например, при работе над текстом «School day» можно учащимся задать несколько вопросов:

- Do you believe that school days can be the best days of a child's life?
- Do you believe that most schools in England have a school uniform?
- Do you believe that children have up to eight lessons a day?

Фаза осмысления (*Realization of meaning*). На данной стадии идет непосредственная работа с информацией, происходит получение новой информации, корректировка учащимся поставленных целей. В процессе реализации смысловой стадии главная задача состоит в том, чтобы поддержать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. На данной фазе важно обучить учащихся делать оценочные высказывания с использованием таких структур, как: *I think that ...*, *From my point of view*, *To my mind*, *In my opinion* и т. д.

На фазе осмысления учащиеся:

- 1) контактируют с новой информацией;
- 2) сопоставляют эту информацию с уже имеющимися у них информацией, знаниями и опытом;
- 3) акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникшие вопросы;
- 4) обращают внимание на непонятные моменты, ставя все новые и новые вопросы;
- 5) стремятся проследить сам процесс ознакомления с новой информацией, обращая внимание на наиболее привлекательные или, наоборот, неинтересные для них аспекты. Пытаются понять, почему именно та или иная информация интересна для них;
- 6) готовятся проанализировать и обсудить услышанное или прочитанное [Чернышов, 2022, с. 267].

На данной стадии часто используется прием «Концептуальная таблица». Он предполагает сравнение трех и более объектов или явлений. При реализации данного приема используется таблица, в ко-

торой по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали — различные черты и свойства, по которым такое сравнение происходит.

Особое значение на стадии осмысления имеет расстановка учащимися карандашом на полях во время чтения новой информации следующих значков:

«v» — уже знаю;

«+» — новая информация;

«-» — предполагал раньше иное;

«?» — не понял, требуется пояснение

Наличие последнего значка предполагает обращение к учителю за дополнительными разъяснениями.

Прием «Бортовые журналы». Учащиеся записывают свои размышления до начала изучения темы и после знакомства с материалом:

What do I know about this theme? / Suppositions	What new information have I known from the text? / New information
---	--

При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют правую графу «бортового журнала», связывая полученную информацию со своим видением мира, со своим личным опытом.

Затем идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей «бортового журнала», суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, но результаты работы обсуждаются в паре.

Очень важной является итоговая рефлексия или окончательное подведение итогов, которое может стать выходом на новое задание: исследование, эссе. На наш взгляд, этот прием удобнее использовать при работе с текстами о российских городах, например «Moscow».

Фаза рефлексии (Reflection). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. Этот этап включает в себя размышление, рождение какого-то нового знания. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, превращается в собственное знание обучающихся. В связи с этим речевые упражнения на данном этапе носят творческий характер.

Учитель, возвращая учащихся к первоначальным предположениям, выдвинутым на этапе вызова, вносит нужные изменения; дает творческие, практические или исследовательские задания на основе изученного материала. На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации.



Рис. 3

Например, учащимся могут быть предложены киновикторины, озвучивание отрывков известных фильмов или мультфильмов, инсценировки отдельных художественных сцен из фильмов.

Прием «Общее-уникальное» способствует развитию важного метапредметного умения — способности выделять и кратко представлять общие и особенные черты при сравнении двух и более предметов, явлений, фактов и т. д.

Работа с этим приемом на стадии рефлексии может быть индивидуальной, парной, групповой (рис. 3).

Используем этот прием при работе над текстами исторического содержания, например, текст *The Ancient Phoenicians*.

Общим может быть тот факт, что древние финикийцы — великая цивилизация, в которой жили моряки, торговцы. Но уникальным является то, что эта цивилизация первой использовала алфавит.

Основные критерии оценки развитости критического мышления учащихся следующие:

1. Оценка — умение находить ошибку.
2. Диагноз — умение видеть причину.
3. Самоконтроль — умение видеть недостатки.
4. Критика — умение аргументированно возразить.
5. Прогноз — умение прогнозирования.

Технология критического мышления способствует: 1) повышению эффективности восприятия информации, интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; 2) формированию и развитию умений критически мыслить, работать в сотрудничестве с другими; 3) созданию атмосферы ответственности и ответственного сотрудничества; 4) положительному эмоциональному климату.

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении от-

дельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию.

Главная цель технологии развития критического мышления — развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих ему учиться самостоятельно.

Литература

- Основы критического мышления: междисциплинарная программа / Сост. Дж.Л. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Пособие 1. М.: Изд-во ИОО, 1997.
- Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2020.
- Даутова О. Б., Иваньшина Е. В., Ивашедкина О. А., Казачкова Т. Б., Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб.: КАРО, 2014.
- Чернышов С. В., Шапов А. Н. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. М.: КНОРУС, 2022.
- Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2015.
- Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П., Эванс В. Starlight 6. Student's book (Звёздный английский 6 класс): учебник. М.: Просвещение, 2017.

«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»: ЗА И ПРОТИВ

А. П. Исакович,

аспирант 2-го года обучения*, СПбГУ

Целью статьи является рассмотрение преимуществ и недостатков применения модели смешанного обучения «Перевернутый класс» на уроках иностранного языка в средней школе. Особое внимание уделяется характеристике системы смешанного обучения, выделению структурных компонентов, рассмотрению поэтапного внедрения модели «Перевернутый класс» на уроках английского языка 11 класса в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: смешанное обучение, ротационная модель, «Перевернутый класс», преподавание иностранного языка, совершенствование умений говорения.

FLIPPED CLASSROOM: PROS AND CONS

A. P. Isakovich

The idea of this article is to highlight pros and cons of using Flipped Classroom model (an approach of blended learning) in foreign language teaching in high school. The emphasis has been placed on detailed description of blended learning system, its structural components, phased implementation of “Flipped Classroom” via English classes (11 form).

Keywords: blended learning, rotational model, “Flipped classroom”, foreign language teaching, improving speaking skills.

Успешному образованному человеку необходимо постоянно совершенствовать свои навыки и умения, быть в курсе новшеств и перемен, получать и обновлять знания, значимые для профессии, личности и социума.

При действующей системе традиционного обучения приоритетные направления модернизации — информатизация, переход к системе непрерывного образования, создание принципиально новой образовательной среды, основанной на применении информационно-коммуникационных технологий, установка на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение — не могут быть в полной мере реализованы в рамках только классического обучения в связи с его ограниченными возможностями в соотношении с новыми реалиями и вызовами времени: необходи-

* Научный руководитель: д. филол.наук, проф. И.Ю.Павловский, кафедра иностранных языков и лингводидактики, СПбГУ.

мостью перерабатывать огромные объемы информации, обладать гибкостью и адаптивностью, ориентироваться на индивидуальные запросы личности [Фандей, 2012]. При сохранении прежних образовательных технологий к концу обучения в школе знания выпускника будут не соответствовать социально-экономическому состоянию общества, что приведет к потере конкурентоспособности на рынке труда. Одним из способов решения сложившихся проблем является смешанное обучение.

Понятие «смешанное обучение» («blended learning», англ. *blended* — смешанный) появилось в начале 2000-х гг. в американских деловых кругах как метод обучения персонала и переподготовки кадров [Куркан, 2015, с. 498].

Проанализировав работы специалистов, представляется возможным сформулировать определение понятия «смешанное обучение». Итак, смешанное обучение — система обучения, совмещающая традиционное преподавание в классе (*face-to-face*) и компьютерно-опосредованное обучение на образовательной онлайн-платформе, на которой находится весь учебный материал, встроена система тестирования, есть доступ к различным онлайн-библиотекам и источникам, а также дополнительным материалам, представленным на усмотрение учителя. При этом есть возможность получить консультацию преподавателя, обсудить интересующие вопросы с группой. Доступ к электронным материалам возможен в любое время, что делает систему смешанного обучения гибкой и удобной для применения каждым обучающимся.

В системе смешанного обучения реализуются педагогические принципы, предложенные в 1930-х г. Л. С. Выготским. В основе данных принципов лежит представление о том, что в процессе познавательной деятельности ученик самостоятельно конструирует свои знания, задача учителя — создавать ситуацию, в которой ученик с интересом работает (играет). Разрабатываемые учителем задания учитывают зону ближайшего развития ученика, то есть они выполнимы, но требуют использования новых знаний/навыков [Выготский, 1991]. Переход от бихевиоризма (учить — передавать знания, используя отметки как кнут и пряник для закрепления передачи) к конструктивизму (помогать учиться — помогать конструировать знания, используя разные формы оценивания для обратной связи) является основой развития современных образовательных систем [Воронкин, 2012].

Выделим элементы смешанного обучения:

- традиционный формат аудиторных занятий (*face-to-face*);
- электронное обучение (*e-learning*);
- дистанционное обучение (*distance learning*).

Аспект дистанционного обучения характеризуется самостоятельностью и осознанностью самих обучающихся, активным вовлечением в учебную деятельность, высокой личной ответственностью. Интересно отметить, что некоторые исследователи датируют возникновение дистанционного обучения XVIII веком, когда Я. Каменский выпустил первый в истории учебник с иллюстрациями «Мир чувственных вещей в картинках» (1658 г.). Я. Каменский считал, что картинки являются материалом для обучения, с помощью которых можно самостоятельно познавать азы общих наук [Положенцева, 2017, с. 2].

Традиционно выделяют следующие модели смешанного обучения:

1. *Face-to-Face Driver*.
2. *Rotation*, которая включает в себя следующие виды: *Flipped Classroom*; *Station Rotation*; *Lab Rotation*; *A new profile*; *Individual Rotation*; *An inter-school group*.
3. *Flex*.
4. *Selfblend*.
5. *Online Lab*.
6. *Online Driver*.
7. *A La Carte*.
8. *Enriched Virtual*.

Каждая модель отличается преобладанием одного из компонентов смешанного обучения:

1. Компонент традиционного прямого личного взаимодействия участников образовательного процесса.
2. Компонент интерактивного взаимодействия, опосредованного компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными онлайн ресурсами [Блинов и др., 2021, с. 50].

Каждая модель предполагает разработку некоего прикладного сценария распределения ролей, функционала, дидактических целей, ресурсов.

Одной из наиболее популярных моделей смешанного обучения является «Перевернутый класс» — модель, в ходе которой урок-лекция и домашняя работа «перевернуты». Уникальность «Перевернутого класса» состоит в изменении целей и назначения урока, который превращается в мастерскую, где обучающиеся знакомятся с новым материалом заранее (в качестве домашнего задания), время на уроке отводится на применение полученных знаний на практике. Значительным преимуществом использования модели «Перевернутый класс» является практико-ориентированность: большее количество аудиторного времени уделяется на отработку, на взаимодействие с другими обуча-

ющимися, передачу опыта самостоятельного обучения, что способствует достижению высоких предметных результатов, развитию метапредметных навыков, повышению интереса и мотивации, интенсивному развитию личностных качеств обучающегося [Янченко, 2016].

Родоначальниками модели «Перевернутый класс» называют двух американских учителей, Д. Бергмана и А. Сэмса, которые в 2007 году придумали, как обеспечить лекциями учеников-спортсменов, часто пропускавших занятия: записывать видеолекции и создавать презентации. Д. Бергман и А. Сэмс акцентируют внимание на то, что использование видео является необязательной составляющей модели (можно использовать презентации, книги для самостоятельного чтения, аудиозаписи и т. д.) [Матвеева, 2019, с.6].

Однако, рассуждая об авторстве модели «Перевернутый класс», А. В. Хуторской пишет, что М. В. Нечкина, академик АПН СССР, еще в 1984 году сформулировала основные принципы работы данной модели в статье «Повысить эффективность урока»: «... новое пусть черпают ученики из самостоятельного чтения учебной книги соответственно составленной. Пусть продумывают его, затем пусть обсуждают с преподавателем в школе, совместно приходят к выводам» [Хуторской, 2021].

Обращаясь к таксономии Б. Блума, отметим, что достижение учебных целей обучающимися происходит линейно: знание — понимание — применение — анализ — синтез — оценка [Блум, 1956]. При изучении новой темы в рамках традиционного урока, акцент делается на первых трех уровнях (знание, понимание, применение). Более сложные уровни анализа, синтеза, оценки зачастую упускаются, так как на уроке не хватает времени их охватить. Модель «Перевернутый класс» подразумевает «переворот» образовательных целей: обучающиеся осваивают первые уровни (знание и понимание) самостоятельно, на уроках сосредотачивают внимание на применении, анализе, синтезе, оценке [Логинава, 2015, с.1114]. Таким образом, «Перевернутый класс» опирается на идеи активного обучения, вовлекает обучающихся в коллективную деятельность, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию, поддерживает деятельностный, конструктивистский, личностно-ориентированный подход.

С целью апробации модели «Перевернутый класс», были разработаны уроки английского языка для 11 класса средней школы с применением ротационной модели «Перевернутый класс» для совершенствования умений говорения.

Рассмотрим пять основных шагов внедрения модели «Перевернутый класс» на уроках английского языка:

Шаг 1. Организация учебного процесса. Итогом первой стадии является готовность обучающихся к новому для них формату уроков английского языка, изучение интерфейса электронной платформы, усвоение схемы выполнения заданий.

Шаг 2. Групповая коммуникация. Итог данного этапа — обеспечение группового общения, которое строится на взаимопомощи и взаимоуважении. Роль преподавателя сводится к роли координатора (*facilitator*), который не принимает активного участия в процессе, но фиксирует ошибки обучающихся и обсуждает их индивидуально с каждым.

Шаг 3. Самостоятельное задание. Целью является самостоятельное выполнение творческих заданий обучающимися [Казанцев, Казанцева, 2014]. Итогом данной стадии является небольшой творческий проект.

Шаг 4. Общее задание для группы. Цель — формирование социальной компетентности обучающихся путем выполнения общего задания. Коллективная работа способствует детализированному восприятию речи собеседника и помощи в исправлении лексических и грамматических недочетов для совершенствования иноязычной речи без вмешательства преподавателя.

Шаг 5. Самостоятельный научный проект. В качестве заданий была предложена разработка научно-исследовательской работы о любом аспекте культуры, и защита данной работы перед аудиторией в рамках конференции. Данное задание позволило совершенствовать умения говорения обучающегося в индивидуальном порядке по собственной траектории, с учетом личных интересов, вовлеченности, уровня и знаний [Де Ягер Лут, 2020, с. 5].

Таким образом, модель смешанного обучения «Перевернутый класс» имеет ряд преимуществ:

- возможность обратной связи (что является ценным как для ученика, так и для преподавателя). Общение приобретает характер наставничества и позволяет преподавателю координировать и моделировать деятельность обучающегося;
- гибкость (возможность варьировать количественное соотношение компонентов обучения, выбирать оптимальный темп и ритм подачи и освоения учебного материала);
- возможность беспрепятственно и оперативно вносить разнообразные корректировки в процесс обучения (с помощью использования электронных ресурсов);

- повышение мотивации обучающихся к самостоятельному изучению дисциплин за счет внедрения интересных форм обучения: проекты, конференции, дискуссии и т. д.;
- экономия времени на уроке за счет вынесения определенных тем на самостоятельное изучение или некоторых видов заданий на выполнение вне класса;
- организация контроля со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны обучающегося (возможность фиксировать точную дату выполнения заданий);
- развитие навыков самообучения и самосовершенствования, а также навыков поиска и отбора информации, что, в свою очередь, позволяет повысить успеваемость обучающегося.

Однако, несмотря на основательные преимущества, модель «Перевернутый класс» имеет и ряд недостатков:

- разный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями как обучающихся, так и самих преподавателей;
- значительная зависимость процесса обучения от технического оснащения: компьютера, аудиоаппаратуры, Интернета, устойчивости онлайн-режима и безлимитных тарифов;
- постоянная техническая поддержка для создания видеоматериалов, обучающих программ и тестирующих модулей.

Таким образом, смешанное обучение является инновационной системой в процессе обучения, требующей определенных условий. Модель «Перевернутый класс» является эффективной для совершенствования умений говорения за счет организации самостоятельной и групповой деятельности, индивидуальной поддержки каждого участника, рационального использования урочного времени и самостоятельной работы, интерактивности обучения и возможности неограниченного доступа к учебной информации.

Литература

- Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук, М., 2012.
- Куркан Н. В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования // Молодой ученый. 2015. № 5 (85). С. 488–491.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Воронкин А. С. Философия психолого-дидактических концепций обучения в информационном обществе // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2012. № 2. [https:// cyberleninka.ru/](https://cyberleninka.ru/)

article/n/filosofiya-psihologo-didakticheskikh-kontseptsiy-obucheniya-v-informatsionnom-obschestve (дата обращения: 31.01.2022).

Положенцева И. В. Генезис, эволюция и перспективы развития дистанционного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. №1. С. 1–6.

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64.

Янченко И. В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=25417> (дата обращения: 06.01.2022).

Матвеева Н. В. Инновационная модель обучения «Перевернутый класс», 2019. <https://www.englishteachers.ru/shopWaresPdf/10920.pdf> (дата обращения: 06.01.2022).

Хуторской А. В. Кто на самом деле изобрел «перевернутый урок»? <http://khutorskoj.ru/be/2021/0913.htm> (дата обращения: 06.01.2022).

Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956.

Логинова А. В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «Перевернутый класс» // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1114–1119. <https://moluch.ru/archive/89/18143/> (дата обращения: 30.01.2022).

Казанцев А. Ю., Казанцева Г. С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник ТГПУ. 2014. №3 (144). <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-govoreniyu-na-anglijskom-yazyke-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 09.01.2022).

Де Ягер Лут. Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей // Вопросы образования. 2020. №2. С. 175–203.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Алиса Валентиновна, магистр лингвистики, независимый исследователь; german.zigel@mail.ru

Алешкина Алиса Олеговна, студент IV курса, кафедра общего языкознания имени Л. А. Вербицкой, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st071109@student.spbu.ru

Баева Галина Андреевна, д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков и лингводидактики, кафедра немецкой филологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; g.baeva@spbu.ru

Белова Марина Олеговна, канд. филол. наук, доц., кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; m.o.belova@spbu.ru

Богданова Татьяна Федоровна, аспирант, факультет иностранных языков, ассистент кафедры английского языка, Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского; bogtania@mail.ru

Бредникова Ольга Михайловна, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st095496@student.spbu.ru

Ведерникова Мария Анатольевна, аспирант, 3-го года обучения, РГПУ им. А. И. Герцена, преподаватель ИЭМ; vedernikova.ma@iemspb.ru

Гальчинский Дмитрий Николаевич, магистрант 1-го курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st095500@student.spbu.ru

Глотина Дарья Валерьевна, магистрант 2-го курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st071317@student.spbu.ru

Грицай Анастасия Вячеславовна, магистрант 2-го года обучения, факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет; anagritsay@mail.ru

Доброва Татьяна Евгеньевна, канд. филол. наук, доц. кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет; t.dobrova@spbu.ru

Дун Сыминь, бакалавр 4-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st073856@student.spbu.ru

Журавлева Ольга Алексеевна, канд. филол. наук, доц., кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; o.zhuravleva@spbu.ru

Зябкина Елизавета Леонидовна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st054971@student.spbu.ru

Иванова Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; tatiana-szelinger@yandex.ru

Исакович Анастасия Петровна, аспирант 2-го курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; a-isakovich@list.ru

Канаева Ксения Валерьевна, магистрант 2-го курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет; Санкт-Петербургский государственный университет, st032263@student.spbu.ru

Карапетыан Алиса Рубеновна, ст. преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; a.karapetyan@spbu.ru.

Ковтунова Елена Анатольевна, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкой филологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; e.kovtunova@spbu.ru

Кольцова Екатерина Валерьевна Трансляция культуры через фразеологизмы на уроке немецкого языка (уровень В1); kolcovak96@mail.ru

Коновалова Алена Дмитриевна, магистрант 1-го года обучения, кафедра романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; konovalova_99@list.ru

Копыловская Мария Юрьевна, канд. пед. наук, доц., кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; m.kopylovskaya@spbu.ru

Креер Михаил Яковлевич, канд. пед. наук, доц., зав кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки», Финансовый университет при Правительстве РФ (Санкт-Петербургский филиал); MYKreer@fa.ru

Крылова Марина Викторовна, канд. филол. наук, учитель английского и немецкого языков, ГБОУ школа № 600, Приморский район, Санкт-Петербург; langua26@mail.ru

Лавицкая Юлия Валерьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; y.lavitskaya@spbu.ru

Лукина Виктория Владиславовна, бакалавр 4-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st070723@student.spbu.ru

Макарова Татьяна Дмитриевна, бакалавр 4-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st071329@student.spbu.ru

Марченко Мария Данииловна, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st069707@student.spbu.ru;

Минаева Диана Валерьевна, магистрант 2 курс, Санкт-Петербургский государственный университет; st085754@student.spbu.ru

Миролевич Евгения Валерьевна, магистрант 1 курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; evgenia.2000@inbox.ru

Михеева Екатерина Андреевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st086348@student.spbu.ru

Попкова Анастасия Евгеньевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st095501@student.spbu.ru

Рубцова Светлана Юрьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет; s.rubtcova@spbu.ru

Рыбакова Алина Сергеевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков в сфере экономики и права, факультет иностранных языков Санкт-Петербургский государственный университет; st054531@student.spbu.ru

Седёлкина Юлия Георгиевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; y.sedelkina@spbu.ru

Смирнова Анастасия Михайловна, магистрант 2-го курса, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st049823@student.spbu.ru

Тарасова Инесса Валерьевна, учитель английского языка, ГБОУ школа № 600, Приморский район, Санкт-Петербург; shness_only@mail.ru

Шимо Нилла Анита, аспирант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; simo.nilla.anita@gmail.com

Щетинская Альбина Анатольевна, студент 5-го курса, направление педагогического образования: Английский язык. Немецкий язык, Мурманский арктический государственный университет; shetinskayaiz@gmail.com

Ялышева Алевтина Викторовна, аспирант 3-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st031610@student.spbu.ru

Яцечко Карина Олеговна, аспирант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st@student.spbu.ru

Яшкова Анна Валерьевна, магистрант 2-го года обучения, кафедра немецкой филологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; avy98spb@gmail.com

АДРЕСА УНИВЕРСИТЕТОВ И УЧРЕЖДЕНИЙ

ГБОУ школа № 600. Российская Федерация, 197374, Санкт-Петербург, ул. Школьная, д. 114, корп. 3.

Мурманский Арктический федеральный университет. Российская Федерация, 183038, Мурманская обл., Мурманск, ул. Егорова, 15.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена). Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки, Мойки, д. 48.

Санкт-Петербургский государственный университет. Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9.

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Российская Федерация, 150000, Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1.

СОДЕРЖАНИЕ

В поисках нового знания. <i>Г. А. Баева, Т. Н. Иванова, М. Я. Креер</i>	3
Раздел 1. ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ	10
Лексическая интерференция как лингвистическое явление и способы ее преодоления. <i>Ю. В. Лавицкая, Е. Л. Зябкина</i>	—
Лингвистические особенности жанра интервью (на материале современных англоязычных печатных СМИ и телепередач). <i>М. Ю. Копыловская, Д. Г. Гальчинский</i>	17
Развитие глагольных приставок в венгерском языке и что дают цифровые технологии для изучения глагольных приставок. <i>Н. А. Шимо</i>	25
Дебаты вокруг использования «гендерной звёздочки» в немецком языке с позиций лингводискурсивного анализа и критики языка. <i>А. В. Яшкова</i>	33
Экспрессивная функция фоностилистических повторов в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». <i>Ю. Г. Седёлкина, Д. Сыминь</i>	41
Латинский язык как компонент словообразовательных моделей в английском языке (на материале магических заклинаний в фильмах о Гарри Поттере). <i>М. Ю. Копыловская, Чэнь Лей</i>	47
Лексические средства выражения тональности текста в русском, китайском и английском языках. <i>Т. Ф. Богданова</i>	56
Приемы передачи контаминированной речи при переводе на русский язык. <i>А. Д. Коновалова</i>	65
Стратегии перевода конструкции «ни х, ни у» в русском и итальянском языках. <i>А. О. Алешкина</i>	73
Современные проблемы постредактирования машинного перевода. <i>Д. В. Минаева, С. Ю. Рубцова</i>	81
Особенности перевода фразеологизмов делового дискурса с английского языка на русский. <i>Л. П. Тарнаева, С. В. Гаврилова</i>	90
Раздел 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	96
Средства выражения толерантности в современном английском языке. <i>С. Ю. Рубцова, А. В. Грицай</i>	—

Динамика общенациональных ценностных доминант актуальной британской лингвокультуры. <i>А. Р. Карпетян</i>	103
Трансляция культуры через фразеологизмы на уроке немецкого языка (уровень В1). <i>Е. А. Ковтунова, Е. В. Кольцова</i>	110
Реклама как жанровая разновидность туристического дискурса. <i>Л. П. Тарнаева, А. Е. Попкова</i>	117
Социокультурная компетенция в контексте методики преподавания английского языка, как второго иностранного. <i>В. А. Потёмкина</i>	124
Лингвокультурологические особенности ведения деловых переговоров: сравнительное исследование. <i>Т. Е. Добрава, А. С. Рыбакова</i>	132
Особенности обучения студентов из КНР устному общению в условиях трилингвизма. <i>Ю. Г. Седёлкина, М. Д. Марченко</i>	140
Проблемы обучения говорению на амхарском языке студентов восточного факультета СПбГУ. <i>Ю. В. Лавицкая, А. М. Смирнова</i>	148
Раздел 3. ТРАДИЦИОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ВОПРОСЫ КОНТРОЛЯ	154
Особенности восприятия иноязычной речи на слух современными учащимися младшей средней школы. <i>М. О. Белова, О. М. Бредникова</i>	—
Развитие критического мышления в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку аспирантов и медицинских сотрудников. <i>М. А. Ведерникова</i>	161
Обучение лексике разговорного стиля речи английского языка на материале сериала «How I met your mother». <i>О. А. Журавлева, В. В. Лукина</i>	170
Развитие эмоциональной грамотности на уроках иностранного языка в условиях инклюзивного образования. <i>А. В. Ялышева</i>	177
Формы контроля навыков устного общения при сдаче экзамена <i>УЛЕ</i> . <i>А. Р. Карпетян, Д. В. Глотина</i>	186
Готовимся к устной части ЕГЭ по английскому языку дистанционно: к постановке вопроса. <i>К. В. Канаева</i>	193
Битва титанов за 100 баллов — сборники ЕГЭ или социальные сети? <i>Т. Д. Макарова</i>	201
Влияние новых языковых стандартов CEFR на дальнейшее развитие форматов международных языковых экзаменов. <i>К. О. Яцечко</i>	208

Раздел 4. ЦИФРОВЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	219
Электронная рабочая тетрадь и ее дидактический потенциал при обучении домашнему чтению на уроках английского языка. <i>Е. А. Михеева</i>	—
Использование социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам учащихся с ограниченными возможностями здоровья. <i>А. А. Щетинская</i>	228
Принципы разработки курса английского языка для инженеров- конструкторов в период цифровой трансформации образования (с использованием платформы Zoom). <i>А. В. Авдеева</i>	242
Возможности использования технологии «Перевернутый класс» на дистанционных занятиях по иностранному языку. <i>Е. В. Миролевич, М. Ю. Копыловская</i>	250
Использование технологии развития критического мышления на примере работы с учебником Starlight. <i>В. Крылова, И. В. Тарасова</i>	257
«Перевернутый класс»: за и против. <i>А. П. Исакович</i>	266
Сведения об авторах	273
Адреса университетов и учреждений	277
Contents	281

CONTENTS

In search of the new knowledge. <i>G. A. Baeva, T. N. Ivanova, M. Ya. Kreeer</i>	3
Section 1. TRADITIONAL AND NEW IN LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES	10
Lexical interference as a linguistic phenomenon and methods to overcome it during english lessons in high school. <i>Yu. V. Lavitskaya, E. L. Zyabkina</i>	10
The linguistic features of the interview genre (based on the material of modern english-language print media and TV programs). <i>M. Yu. Kopylovskaya, D. N. Galchinsky</i>	17
The development path of verbal prefixes in the hungarian language and the way digital technologies help to study verbal prefixes. <i>N. A. Simo</i>	25
The debate on the use of the gender asterisk in german language from the perspective of language discursive and critical analyses. <i>A. V. Iashkova</i>	33
The expressive function of sound repetitions in the original novel by F. S. Fitzgerald “The Great Gatsby”. <i>Yu. G. Sedelkina, D. Simin</i>	41
Latin as a word building component in English (the material of Harry Potter movies). <i>M. Yu. Kopylovskaya, Chen Lei</i>	47
Lexical means of the expression of text tonality. <i>T. F. Bogdanova</i>	56
Interpreting of contaminated speech. <i>A. D. Konovalova</i>	65
Translation strategies of construction “ни х, ни у” in Russian and Italian. <i>A. O. Aleshkina</i>	73
Current problems of the post-editing of machine translation. <i>D. V. Minaeva, S. Y. Rubtsova</i>	81
Features of the translation of phraseological units of business discourse from English into Russian. <i>L. P. Tarnaeva, S. V. Gavrilova</i>	90
Section 2. LINGUOCULTUROLOGY AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF THE INFORMATION SOCIETY	96
Means of expressing tolerance in modern English. <i>S. Y. Rubtsova, A. V. Gritsai</i>	—
Dynamics of national value dominants of national value dominants of the actual British linguoculture. <i>A. R. Karapetyan</i>	103
Translation of culture through phraseological units in the German language lesson (level B1). <i>E. A. Kovtunova, E. V. Koltsova</i>	110

Advertising as a genre variety of tourist discourse. <i>L. P. Tarnaeva, A. E. Popkova</i>	117
Sociocultural competence in the context of tesol. <i>V. A. Potemkina</i>	124
Linguistics and cultural aspects of conducting business negotiations. Comparativt researchl. <i>T. E. Dobrova, A. S. Rybakova</i>	132
The peculiarities of teaching oral communication skills to Chinese students in a trilingual environment. <i>Y. G. Sedelkina, M. D. Marchenko</i>	140
Problems of teaching amharic speaking to students of the faculty of Asian and African studies at SPbU. <i>Y. V. Lavitskaya, A. M. Smirnova</i>	148
Section 3. TRADITIONAL LINGUODIDACTICS: THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND ISSUES OF CONTROL	154
Peculiarities of the perception of foreign language oral speech by modern students of junior high school. <i>M. O. Belova, O. M. Brednikova</i>	—
Development of critical thinking in the process of teaching professionally oriented English for post-graduate students and medical staff. <i>M. A. Vedernikova</i>	161
Teaching English colloquial language vocabulary based on the “How I met your mother” series. <i>O. A. Zhuravleva, V. V. Lukina</i>	170
Developing of emotional literacy at foreign language lessons in the context of inclusive education. <i>A. V. Ialysheva</i>	177
Forms of control of oral communication at the YLE exam. <i>A. R. Karapetyan, D. V. Glotina</i>	186
Online training for the part speaking of the unified state exam in English. <i>K. V. Kanaeva</i>	193
Battle of titans for a hundred — state exam tests compilations or social networks? <i>T. D. Makarova</i>	201
The impact of the new cefr language standards on the further development of international language formats. <i>K. O. Yatsechko</i>	208
Section 4. DIGITAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN LINGUODIDACTICS	219
Digital workbook and its didactic potential in teaching home reading at the English lessons. <i>E. A. Mikheeva</i>	—

Use of social services Web 2.0 In teaching foreign languages to pupils with limited health opportunities. <i>A. A. Shchetinskaya</i>	228
Principles of developing the English course for design engineers during the digital transformation of education (using the Zoom platform) <i>A. V. Avdeeva</i>	242
Applying the flipped classroom technology at online foreign language lessons. <i>E. V. Mirolevich, M. Yu. Kopylovskaya</i>	250
Using critical thinking development technology in working with the starlight tutorial. <i>M. V. Krylova, I. V. Tarasova</i>	257
Flipped classroom: pros and cons. <i>A. P. Isakovich</i>	266
Authors' Affiliation.....	273
Universities and Institutions: Postal Adresses	277

Книги и журналы СПбГУ можно приобрести:

по издательской цене

в интернет-магазине: **publishing.spbu.ru**

и

в сети магазинов «Дом университетской книги», Санкт-Петербург:

Менделеевская линия, д. 5

6-я линия, д. 15

Университетская наб., д. 11

Набережная Макарова, д. 6

Петергоф, ул. Ульяновская, д. 3

Петергоф, кампус «Михайловская дача»,

Санкт-Петербургское шоссе, д. 109.

Справки: +7(812)328-44-22, publishing.spbu.ru

Книги СПбГУ продаются в центральных книжных магазинах РФ,

интернет-магазинах **amazon.com**, **ozon.ru**, **bookvoed.ru**,

biblio-globus.ru, **books.ru**, **URSS.ru**

В электронном формате: **litres.ru**

Научное издание

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ:
ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Компьютерная верстка *Е. М. Воронковой*

Обложка *Е. Р. Куныгина*

Подписано в печать 19.08.2022. Формат 60×90^{1/16}.

Усл. печ. л. 17,75. Print-on-Demand. Заказ № .

Издательство Санкт-Петербургского университета.

199004, С.-Петербург, В.О., 6-я линия, 11. Тел./факс +7(812)328-44-22

publishing@spbu.ru



publishing.spbu.ru