Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКОВ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ СРЕДАХ

Сборник научных статей

Под редакцией доктора филологических наук, профессора И.П. Зайцевой

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2024

УДК 81:37.091.214.18(062)
ББК 81р30я431+74.268.1я431+81.19я431
С71

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 24.10.2024.

Редколлегия:
И.П. Зайцева, доктор филологических наук, профессор (Витебск, Республика Беларусь) (*гл. ред.*);
Л.И. Бобылева, кандидат педагогических наук, доцент (Витебск, Республика Беларусь); **Е.М. Маркова,** доктор филологических наук, профессор (Москва, Российская Федерация); **Е.Н. Тарасова,** доктор филологических наук, доцент (Москва, Российская Федерация); **Е.В. Турковская,** кандидат педагогических наук, доцент (Витебск, Республика Беларусь)

Р е ц е н з е н т :
профессор кафедры русского языка и русской литературы Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук, профессор *И.И. Чумак-Жунь*

С71 **Специфика преподавания родного и неродного языков в различных коммуникативно-речевых средах :** сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.П. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 160 с.
ISBN 978-985-30-0180-8.

Предлагаемый читательскому вниманию сборник научных статей подготовлен по итогам научно-методического семинара с международным участием «Специфика преподавания родного и неродного языков в различных коммуникативно-речевых средах», который был организован и проведён кафедрой мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова 20–21 мая 2024 г.

УДК 81:37.091.214.18(062)
ББК 81р30я431+74.268.1я431+81.19я431

ISBN 978-985-30-0180-8

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО К АДРЕСАТУ 4

Алейникова О.С. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся посредством овладения навыками мышления высшего порядка 6

Балло Ю.А., Шкатуло Н.М., Гончарова С.А. Using Native Language While Teaching Foreign Language 14

Бартош Ю.В., Дружина Н.Л., Шаколо А.В. Использование сказочных текстов при обучении лексике немецкого языка (на материале сказок братьев Гримм) 20

Бобылева Л.И. Профессиональный портрет будущего учителя иностранного языка 27

Грушова Л.Д. Актуальные методические приёмы формирования гражданско-патриотических ценностей студентов на занятиях по иностранному языку 34

Дулова Ю.В. Современные направления исследований ономастико-педагогических проблем в образовательном пространстве 47

Зайцева И.П., Соловьёва И.А. Аутентичный художественный текст как источник сведений об этнической и культурной идентичности личности . 53

Зайцева И.П., Шевелева А.В. Использование аутентичного медиатекста на занятиях по английскому языку со студентами-филологами при изучении темы «Здоровье» 62

Кажекина Л.В. Why Adults Are Learning English (and the Ways to Help Them) 71

Косицына Е.Ф., Арсеньева И.А., Тёрёчик Л.Б. Массовые открытые онлайн-курсы в преподавании РКИ 79

Макоева Ф.С. Особенности развития коммуникативной компетенции в процессе обучения студентов-инофонов (на примере работы с текстами) ... 85

Малышева К.И., Толкачёва К.Ю. Обучение ознакомительному чтению студентов неязыковых специальностей 89

Маркова Е.М. Принцип учёта родного языка в практике преподавания русского языка как иностранного 97

Осипова О.П. Using mind maps in Teaching foreign languages to Students: positive and Negative Aspects 103

Павленко А.Е., Гукалова Н.В. Лингводидактика как средство поддержки «малых» языков (на материале ольстерско-шотландского диалекта) 108

Подтынная А.А. Лингвокультурный и нравственно-эстетический потенциал синкретичных уроков по русской литературе в старших классах . 117

Сафроненкова И.Б., Павленко А.Е. Онтологический подход к формированию и развитию письменной иноязычной компетенции в формате ЕГЭ у старшеклассников 123

Турковская Е.В. Подход в структуре современных методических концепций обучения иностранным языкам 135

Яковлева-Юрчак Е.Н. Фонетическая коррекция в обучении французскому языку как второму иностранному: эффективность верботонального метода 143

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 151

СЛОВО К АДРЕСАТУ

Предлагаемый читательскому вниманию сборник научных статей подготовлен по итогам научно-методического семинара с международным участием «Специфика преподавания родного и неродного языков в различных коммуникативно-речевых средах», который был организован и проведён кафедрой мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова 20–21 мая 2024 г.

Сборник включает статьи участников научно-методического семинара – представителей ВГУ имени П. М. Машерова, а также различных вузов и других учебных заведений Российской Федерации, выступления которых прошли как в очном, так и в дистанционном форматах: Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство); Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы; МИРЭА – Российского технологического университета; Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; «Передовой инженерной школы» Южного Федерального университета; ГОУ «Луганское общеобразовательное учреждение – гимназия № 60 имени 200-летия города Луганска».

Все составившие сборник научные публикации обладают выраженной практико-ориентированной значимостью и, как представляется, будут востребованы прежде всего специалистами, осуществляющими учебно-воспитательную деятельность на разных участках образовательного пространства, которая, как известно, может протекать в разнообразных формах и в весьма отличных друг от друга условиях. Представленный в публикациях практический материал станет интересным и полезным добавлением к любым занятиям по совершенствованию языковой, речевой и коммуникативной компетенций в процессе изучения как родного, так и иностранных языков в вузовской (прежде всего) и школьной (общеобразовательная сфера) аудиториях.

Такого рода материал – в основном, *разработанные авторами и уже апробированные в ходе проводимых занятий задания* – содержится в публикациях ***Ю. В. Бартош, Н. Л. Дружины*** и ***А. В. Шаколо*** (ВГУ имени П. М. Машерова), ***И. П. Зайцевой*** и ***И. А. Соловьёвой*** (ВГУ имени П. М. Машерова), ***Е. Ф. Косицыной***, ***И. А. Арсеньевой*** и ***Л. Б. Тёрёчик*** (РУДН имени Патриса Лумумбы), ***И. П. Зайцевой*** и ***А. В. Шевелевой*** (ВГУ имени П. М. Машерова), ***Ф. С. Макоевой*** (МИРЭА), ***К. И. Малышевой*** и ***К. Ю. Толкачёвой***, ***О. П. Осиповой*** (все – из ВГУ имени П. М. Машерова), ***А. А. Подтынной*** (Гимназия № 60 имени 200-летия Луганска), ***Е. Н. Яковлевой-Юрчак*** (ВГУ имени П. М. Машерова).

Наряду с практическими рекомендациями в ряде статей затронуты и актуальные для современного образовательного и социокультурного пространства теоретические проблемы. Это рассмотрение возможностей *опоры на родной язык* обучающихся *в инославянской аудитории* – статья ***Е. М. Марковой*** (Экономический университет в Братиславе и Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина) – и в аудитории, *изучающей в качестве*

иностранного неродственный язык, – статья ***Ю. А. Балло***, ***Н. М. Шкатуло*** и ***С. А. Гончаровой*** (ВГУ имени П. М. Машерова). Значительное внимание уделено *теоретико-методологической базе формирования ключевых компетенций* при овладении иностранным языком студентами в статьях ***О. С. Алейниковой*** и ***Е. В. Турковской*** (обе – из ВГУ имени П. М. Машерова), а в статье ***И. Б. Сафроненковой*** и ***А. Е. Павленко*** («Передовая инженерная школа» Южного Федерального университета и Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)») помещён развёрнутый обзор существующих концепций *формирования письменной компетенции* у учащихся общеобразовательных школ в формате Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Акцент на использовании содержательного и нравственно-этического потенциалов изучаемых предметов *для формирования* во время учёбы *всесторонне развитой личности с чётким гражданско-патриотическим мировоззрением* сделан в статьях ***Л. Д. Грушовой*** и ***Ю. В. Дуловой*** (обе – из ВГУ имени П. М. Машерова) и ***А. А. Подтынной*** (Гимназия № 60 имени 200-летия Луганска); непосредственно описанию ключевых характеристик *профессионального портрета будущего учителя иностранного языка* посвящена статья ***Л. И. Бобылевой*** (ВГУ имени П. М. Машерова). В статье ***А. Е. Павленко*** и ***Н. В. Гукаловой*** (Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» и Инженерно-технологическая академия ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет») представлен необычный аспект *теоретико-практического осмысления лингводидактики*, потенциал которой на материале ольстерско-шотландского диалекта рассматривается как одно из средств «поддержки» «малых» языков.

Участники научно-методического семинара, материалы которых составили данный сборник научных статей, выражают надежду, что знакомство с помещёнными в нём публикациями будет как интересным, так и полезным для широкого круга адресатов – прежде всего тех, кто осуществляет преподавание языков, родного и иностранных, – на разных уровнях образовательного пространства: профессорско-преподавательского состава высших и средних профессиональных учебных заведений и учителей учреждений общего образования. Наряду с этим думается, что помещённые в сборнике статьи будут востребованы представителями не только педагогической, но и научно-педагогической общественности: учёными-исследователями, аспирантами, магистрантами и студентами, – в деятельности которых ведущим является научно-исследовательский компонент.

Ответственный редактор сборника –
Ирина Павловна Зайцева,
доктор филологических наук, профессор

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ МЫШЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА

Алейникова О. С.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П.М. Машерова

Аннотация. В статье рассматриваются лингводидактические тактики с опорой на навыки мышления высшего порядка как средство оптимизации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Обозначены положительные изменения в процессе овладения иностранным языком при систематическом использовании заданий, активизирующих умственную деятельность высшего порядка.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; навыки мышления высшего порядка; таксономия Блума; осознанность.

FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH MASTERING HIGHER ORDER THINKING SKILLS

Aleinikova O. S.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article discusses linguodidactic tactics based on higher-order thinking skills as a means of optimizing the process of forming students' foreign language communicative competence. Positive changes in the process of mastering a foreign language with the systematic use of tasks that activate higher-order mental activity are indicated.

Key words: foreign language communicative competence; higher order thinking skills; Bloom's taxonomy; mindfulness.

В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы: приоритетной становится осознанная когнитивная, а не просто мнемоническая деятельность обучающихся. Возникает необходимость формировать личность с развитыми навыками самостоятельного, гибкого, критического мышления – задача, решение которой приобретает особую *актуальность* в процессе обучения неродному языку. Центральное место в когнитивно-ориентированном иноязычном образовании занимают задания с опорой на целый спектр мыслительных операций: анализ и синтез, абстрагирование, классификацию, сопоставление и др. Выполняя такие задания, обучающиеся совершенствуют не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и пополняют свой

арсенал эффективных стратегий умственной деятельности, повышают уровень интеллектуальной активности и инициативности.

Цель исследования – выявить потенциал заданий с опорой на навыки мышления высшего порядка в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Материал и методы. Материалом исследования выступили психолого-педагогические и лингводидактические работы когнитивной направленности отечественных и зарубежных ученых: А. Д. Дейкиной, И. О. Загашева, Э. В. Криворотовой, Ф. М. Литвинко, Ч. Темпла и др., в которых отмечается значимость речемыслительной активности, а также обозначены пути повышения познавательной и интеллектуальной мотивации обучающихся в процессе овладения филологическими дисциплинами. Основные методы, используемые в работе: аналитический, сравнительно-сопоставительный, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Мышление – это высший уровень психической и познавательной деятельности человека. В процессе мышления происходит обобщенное, опосредствованное речью и прошлым опытом отражение окружающей действительности. Знания и опыт человека взаимодействуют с чувственным познанием и памятью и преобразуют их. Л. С. Выготский в своих работах называет такой процесс *интеллектуализацией* восприятия и памяти [1]. Восприятие приобретает свойства осмысленности и категориальности, а память становится словесно-логической, что чрезвычайно важно для развития мышления высшего порядка.

В своей культурно-исторической теории развития мышления Л. С. Выготский подчеркивал, что умственное развитие происходит в определенном культурном контексте. Если эту идею перенести в образовательную среду, то при целенаправленной интенсификации интеллектуального развития личности в процессе обучения тем или иным дисциплинам будут наблюдаться изменения не только в усвоении предметного содержания, но и в овладении рациональными стратегиями умственной деятельности, что положительно отразится на качественном изменении мышления обучающихся, продвинет его на более высокий уровень [3].

Отметим, что под навыками мышления высшего порядка (HOTS – higher order thinking skills) понимаются следующие умственные действия: анализ и синтез информации, классификация и группировка фактических данных, обобщение, критическая переработка информации, построение логических умозаключений и доказательств, поиск оптимальных решений поставленной задачи и др. [2]. Таким навыкам противопоставлены навыки мышления низшего порядка (LOTS – lower order thinking skills), представляющие собой умственные действия по определению и воспроизведению фактических, зачастую «поверхностных» знаний.

Известно, что целенаправленное развитие иноязычной коммуникативной компетенции происходит посредством формирования и развития языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), социолингвистических умений (отбирать языковые средства на основе ситуации общения, возраста и отношений коммуникантов, поставленных коммуникативных целей и задач), стратегических и дискурсивных умений (выстраивать коммуникацию при возникающих сложностях в понимании, межнациональных различиях и т.д.) и др. Таким образом, на занятиях по иностранному языку происходит дидактическое взаимодействие, направленное на вооружение студентов компетенциями, позволяющими использовать язык на практике.

В процессе овладения неродным языком изучаемые языковые единицы лучше усваиваются и закрепляются в памяти при глубокой и осознанной обработке. Такая обработка подразумевает сопоставление единицы с ее семантической формой, а также соотнесение с ранее изученными единицами.

Глубокое и осознанное усвоение языковой единицы происходит при выполнении умственных действий в особой последовательности, моделью которой выступает таксономия Блума (Bloom's Taxonomy). Согласно данной таксономии навыки мышления располагаются в определенном порядке от базового до продвинутого уровня:

1 уровень – знание;

2 уровень – понимание;

3 уровень – применение;

4 уровень – анализ;

5 уровень – синтез;

6 уровень – оценка [4].

Овладение навыками мышления высшего порядка при обучении неродному языку способствует:

1) более глубокому пониманию языкового материала. Путём выполнения заданий на анализ, синтез и оценку обучающиеся выходят за пределы поверхностного, зачастую автоматического и неосознанного употребления языковых единиц, на более высокий уровень понимания грамматических структур, семантических связей и речевых моделей;

2) осознанному использованию языковых средств для выражения собственных мыслей. Обучающиеся могут применять навыки мышления высшего порядка для решения языковых проблем: например, выявления и исправления ошибок, анализа иноязычного текста, формулировки умозаключений по тому или иному вопросу и др.;

3) повышению уровня креативности. Обучающиеся применяют HOTS в процессе генерирования оригинальных идей, поиска нешаблонных ответов на поставленные вопросы, создания речевых

высказываний с включением аргументации того или иного мнения, рассмотрения языкового явления с разных сторон, поиска взаимосвязей между изученным и новым материалом;

4) формированию стойкой позиции, что языком (как родным, так и неродным) человек овладевает на протяжении всей жизни, а следовательно, крайне важно овладеть стратегиями самостоятельной деятельности по развитию собственных языковых и речевых навыков и умений.

Повышению осознанности в овладении неродным языком способствуют следующие *лингводидактические тактики*, задействующие навыки мышления высшего порядка:

1) *проведение сократовских дискуссий* – открытых учебных полилогов, в процессе которых обучающиеся высказывают собственное мнение по поставленной проблеме, аргументируя и приводя доказательства своим суждениям, а также принимая во внимание суждения других; учатся подвергать сомнению свои предубеждения, что способствует интеллектуальному росту и развитию когнитивных способностей более высокого уровня. Особой эффективностью для организации коллективного мыслительного процесса обладают вопросы открытого типа, которые не предполагают единственно верного ответа, а скорее побуждают к поиску множества мнений;

2) *алгоритмизация процесса обучения языку* – систематическое применение на уроках русского языка алгоритмов способствует развитию логического мышления учащихся, овладению когнитивными стратегиями работы с учебным материалом, укоренению практики пошагового осуществления речемыслительной деятельности. Последовательное выполнение умственных действий с языковым материалом позволяет школьникам овладевать навыками управления собственным процессом мышления, что повышает их интеллектуальную активность и вовлеченность в процесс познания.

В качестве примера приведем алгоритм «Посмотри – Подумай – Задай вопрос», который развивает вдумчивость при работе с лингвистической теорией, умения выявлять существенные свойства языковых явлений. Для работы с данным алгоритмом следует выполнить следующие шаги: 1 – выберите лингвистические понятия для рассмотрения; 2 – сформулируйте утверждение о выбранных понятиях; 3 – задайте вопрос, связанный с вашим утверждением, обратив внимание на скрытые свойства понятий;

3) *постановка учебных проблем*, требующих от обучающихся мозгового штурма в процессе поиска и оценки различных вариантов решения – такая коллективная умственная деятельность способствует развитию быстроты, гибкости, дивергентности и оригинальности мышления, а также содействует развитию коммуникативных навыков и умений работать в команде.

Дж. Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ».

И – идентифицируйте проблему. Проблема определяется в самом общем виде.

Д – доберитесь до сути проблемы. Обучающиеся формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как».

Е – есть варианты решения. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать интеллект-карты).

А – активизируйся! Выбор оптимального варианта (вариантов). Теперь обучающиеся, взвесив все «за» и «против», выбирают лучший вариант(ы) решения проблемы.

Л – логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы;

4) *внедрение элементов проектного обучения*, требующих от обучающихся проведения лингвистических исследований, анализа данных, синтеза информации и представления полученных результатов, что побуждает их творчески и нешаблонно мыслить;

5) *обучение метакогнитивным стратегиям* – анализ своей умственной деятельности, оценка эффективности применяемых ментальных стратегий, постановка целей по совершенствованию интеллектуальных приёмов, способствует развитию навыков самоанализа, самоконтроля и саморегуляции обучающихся, что положительно влияет на их дальнейшую учебную деятельность. Здесь важно стимулировать обучающихся использовать так называемый «языка мышления», под которым понимается когнитивная терминология, характеризующая познавательные процессы и мыслительные операции, осуществляемые обучающимися. Для осознанной работы над процессом мышления целесообразно использовать следующие фразы: «Давайте произведем классификацию…», «Сейчас мы установим взаимосвязь между…», «Мы выполнили сравнение…» и др.;

6) *создание интеллектуально обогащенной образовательной среды* с целью стимулирования активной умственной деятельности обучающихся, снижения уровня их пассивности, преодоления некоторых психологических барьеров (неадекватной самооценки, боязни ошибиться и т. д.), развития культуры совместного интеллектуального труда;

7) *использование опор для осуществления умственной деятельности*. Применение графических средств наглядности (таблиц, диаграмм, схем, интеллект-карт, таймлайнов и др.) позволяет расположить лингвистическую теорию компактно и взаимосвязано, что делает её более доступной для понимания и запоминания. Эффективность средств

наглядности в процессе овладения языком подтверждается самим механизмом их использования: учебная информация перекодируется особым образом из внутренней (скрытой) формы во внешнюю (видимую). Абстрактная лингвистическая теория приобретает логическую структуру, что позволяет изучать её более осознанно с целью последующего применения в собственной речемыслительной деятельности.

Существует множество современных приёмов визуализации учебной информации, направленных на активизацию речемыслительной деятельности учащихся: *мозговой штурм* (коллективное обсуждение учебной задачи с целью поиска множественных решений), *интеллект-карты* (инструмент обработки лингвистической информации и создания разветвленных организаторов посредством механизмов ассоциативного мышления), *фишбоун* (диаграмма, отражающая причинно-следственные связи между двумя и более понятиями, идеями, вопросами и т. д.), *синквейн* (пятистрочное стихотворение заданной формы, содержащее резюме пройденного материала);

8) *организация и проведение коммуникативных ролевых игр живого действия*, представляющих собой форму импровизационного театра, в котором ключевым является не актерское воплощение определённой роли, а переживание опыта взаимодействия с другими участниками. Погружение игрока в персонаж и вымышленную ситуацию оказывает эмоциональный эффект на обучающихся и способствует интенсификации образовательного процесса.

Известно, что на практике спланировать ход коммуникации практически невозможно. Ролевые игры привносят в учебную коммуникацию элемент спонтанности, приближая ее тем самым к реальным условиям общения.

Приведём пример комплекса коммуникативных упражнений, направленных не только на формирование и совершенствование языковых и речевых умений обучающихся, но и на развитие их навыков мышления высшего порядка, а также повышение осознанности в овладении иноязычным материалом. Предлагаемые упражнения объединены темой «Путешествия» и расположены в последовательности «анализ – репродукция – продукция».

I. **Анализ иноязычного материала**.

1. Анализ рассказов о путешествиях:

▪ прочитайте рассказ о путешествии или посмотрите документальный фильм о путешествии на иностранном языке;

▪ проанализируйте точку зрения автора, его представления о другой культуре, используемые языковые средства;

▪ обсудите влияние путешествия на автора и возможные предубеждения культурного характера.

2. Сравнительный анализ туристических направлений:

▪ изучите и сравните два (или более) разных туристических направления;

▪ подготовьте презентацию, отражающие культурные, исторические и географические аспекты выбранных пунктов назначения;

▪ используйте сравнительные обороты и конструкции для выражения критической оценки, а также формулировки рекомендаций.

3. Критика туристической рекламы:

▪ проанализируйте туристическую рекламу на иностранном языке;

▪ оцените эффективность рекламы (форму и содержание) в привлечении потенциальных путешественников;

▪ учитывайте соблюдение этических норм по отношению к другой культуре.

II. **Репродукция усвоенной информации в процессе решения видоизмененных коммуникативных задач**.

1. Обсуждение этики путешествий:

▪ обсудите влияние массового туризма на местные сообщества и окружающую среду;

▪ сформулируйте аргументы «за» и «против» устойчивого подхода к путешествиям;

▪ проведите в группе дебаты, используя конструкции для аргументации, приведения доказательств, убеждения и опровержения оппонентов.

2. Решение проблем, связанных с поездками:

▪ решите предложенные гипотетические проблемы, связанные с поездкой (например, потеря паспорта, опоздание на рейс и др.);

▪ излагайте предложенные решения на иностранном языке;

▪ обсудите реальные последствия предложенных решений.

3. Ролевая игра «Аэропорт»:

▪ смоделируйте распространённые сценарии поведения пассажиров в аэропорту;

▪ выполните ролевые упражнения, например, спросите дорогу, зарегистрируйтесь на рейс или разрешите непредвиденные вопросы, связанные с поездкой;

▪ следите за использованием соответствующих речевых моделей.

III. **Продуцирование собственной иноязычной информации в различных коммуникативных ситуациях**.

1. Моделирование блога о путешествиях:

▪ представьте, что вы блоггер-путешественник;

▪ создайте публикацию в блоге с подробным описанием вашей недавней или вымышленной поездки, подчеркнув приобретенный

культурный опыт, оценив национальную кухню и особенности общения с местными жителями;

▪ используйте языковые средства для описания и техники для привлечения внимания аудитории.

2. Создание маршрута путешествия:

▪ спланируйте подробный маршрут на 2-3 дня или недельную поездку в конкретный пункт назначения;

▪ учитывайте такие факторы, как бюджет, транспорт, проживание, питание и культурные мероприятия;

▪ представьте группе свой маршрут, обосновав выбор тех или иных параметров.

3. Глобальный взгляд на путешествия:

▪ изучите, как путешествия изображаются в литературе, фильмах и средствах массовой информации разных культур (например, родной и неродной);

▪ сравните культурные особенности, связанные с путешествиями в определенной стране;

▪ напишите эссе, в котором рассмотрите влияние точек зрения различных наций на глобальное понимание проблемы путешествий.

4. Рефлексивное ведение дневника:

▪ ведите путевые заметки на иностранном языке во время реальной или воображаемой поездки;

▪ поразмышляйте о личном опыте, культурных наблюдениях и языковых проблемах, с которыми вы можете столкнуться (или уже столкнулись);

▪ поделитесь выдержками из своих заметок о путешествии с одногруппниками, сделайте общие выводы.

Заключение. В процессе исследования было выявлено, что опора на навыки мышления высшего порядка на занятиях по иностранному языку проявляет эффективность по отношению к коммуникативной компетенции обучающихся в силу ряда причин:

– посредством осознанных умственных действий с лингвистическим материалом повышается уровень его понимания и прочность усвоения;

– развиваются такие качества ума, как гибкость, оригинальность, нешаблонность, самостоятельность, которые проявляются в умениях подходить к изучаемым языковым понятиям с разных сторон, переключаться с одного аспекта рассмотрения на другой;

– активизируется дивергентное мышление, которое проявляется в многоплановости суждений и подходов к овладению неродным языком;

– в учебном коллективе создается атмосфера высокого интеллектуального напряжения, когда умственная деятельность приобретает особую ценность как процесс познания и движущая сила личностного развития;

– обучающиеся овладевают эффективными стратегиями умственной деятельности, что в последствии переносится и на процесс иноязычной коммуникации.

Использованные источники

1. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский ; [предисл., сост.: Е. Красная]. – М. : АСТ : Хранитель, 2008. – 668, [1] с.

2. Темпл, Ч. Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. – М. : Изд-во ин-та «Открытое общество», 1998. – 196 с.

3. Загашев ,И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Изд. 2-е. – СПб. : Альянс «Дельта» совм. с изд. «Речь», 2003. – 192 с.

4. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational aims / B. Bloom. – New York : David McKay, 1956. – 403 p.

УДК 372.881.111.1

USING NATIVE LANGUAGE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Ballo Yu. A., Shkatulo N. M., Goncharova S. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. This article deals with some foreign language teaching issues at higher educational establishments, the possibility of using a native language in class and its importance while training professionally oriented translation skills.

Key words: professionally oriented education, foreign language, principles of native language support and consideration, translation, terms.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Балло Ю. А., Шкатуло Н. М., Гончарова С. А.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова»

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые проблемы преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях, возможность использования родного языка на занятиях, а также значимость родного языка при обучении специализированному переводу.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, принципы опоры и учета родного языка, перевод, термины.

Currently, a professionally oriented teaching a foreign language and foreign language culture is the priority area in the higher educational system. The emphasis is put not only on the acquisition of knowledge in the chosen major, but also on mastering communication skills in a foreign language. The goal of the state is to train a highly qualified specialist who is ready to solve professional tasks in the context of foreign language communication.

The aim of our research is to show the possibility and sometimes the need to use the native language while translating professionally oriented texts. It's vital to be precise in conveying the meaning and giving the appropriate translation of professional terms. The relevance of our research is due to the emergence of new socio-political, economic and cultural realities that change traditional views on a foreign language and the methodology of teaching it. Within the framework of the dialogue of cultures, a foreign language is already considered not only as a means of intercultural communication, but also as a means of forming a personality as a subject of national and world culture. With a focus on the dialogue of cultures, the knowledge-centric paradigm of education is replaced by a culture-like one, where the strategy of "language plus culture" is replaced by "culture through language, language through culture" [1].

Material and methods. The research gives the examples of different terms and their appropriate translation depending on the field in which they are used. The following methods were used in the research process: data collection, theoretical analysis of the scientific literature on the research problem, descriptive and comparative methods.

Findings and their discussion. The "Foreign language" curriculum for higher educational institutions is characterized by a competence-based approach, which is to strengthen the practice-oriented component and develop the communicative competence of a future specialist. In reality, the increasing of communication in the educational process is often carried out by adding speech exercises to the traditional way of giving a class.

The competence approach sets the goal to provide students with language skills at the level of functional literacy that means acquiring "survival language" skills, which does not lead to the ability to conduct a dialogue of cultures. According to E. I. Passov, «only the native language and literature and, to a large extent, national history have such a developing and educational potential as a foreign language in education and we often forget this fact and do not use it effectively» [1, p. 16]. The dialogue of cultures is a process of interaction between people of different cultures with their own mentality, and the aim of this process is to understand the interlocutor's position and respect it.

It should be noted that the communicative approach rejects the use of the native language and the translation from the native language into a foreign language, as it is considered to be unnatural. L. V. Shcherba in his works argues that studying another language in comparison with their native language allows them to understand their own mentality and improves the knowledge of their own language, so "comparing different ways of expressing the same concept, that is what learning a foreign language boils down to, gradually saves thoughts from the captivity of the word" [2, p. 103]. He states that "a detailed comparison of a foreign language with a native language is the key to deeper assimilation that creates the basis for mastering new languages" [2, p. 104].

Representatives of different methodological schools are known to take different positions regarding the use of students' native language. The followers of direct and natural methods believe that the influence of the native language should be excluded from the educational process. Their opponents, on the other hand, approve the principle of native language support, which involves constant comparison and analysis of the forms and categories of the two languages.

From the standpoint of the modern science, the exclusion of the native language is irrational, since the linguistic knowledge and skills accumulated by students in the process of mastering their native language is ignored, and it is impossible to teach a foreign language in a non-linguistic environment. Therefore, methodological views have developed and continue dominating in the national methodology, recognizing the advantages of conscious usage of the native language in studying a foreign language, comparing/analyzing structures and means of native and foreign languages.

The principle of the native language consideration was one of the main methodological and didactic principles of the conscious comparative method in the 1930 s–1940 s. Prominent representatives of this school are L. V. Shcherba, I. V. Rakhmanov, A. A. Mirolyubov, I. L. Bim and other scientists representing the traditional methodology of teaching foreign languages. The general educational value of a foreign language is reduced without reliance on consciousness, as the student is forced to intuitively come to linguistic generalizations formed on an independent comparison of native and foreign languages.

Although the principles of native language support and consideration have a common fundamental feature, that is an indication of the native language role in the process of teaching a foreign language, they differ significantly from each other. The former assumes that the student always needs to compare the forms of two languages, purposely analyze their similarities and differences in class. The latter is aimed at mastering speaking skills. The organization of speech material helps to prevent interference from

the native language, as well as the implementation of this principle is facilitated by the appropriate organization of assimilation of foreign language forms (lexical units). Taking into account the native language, we can highlight possible difficulties, formulate rules for working with the language material and create preparatory exercises. Besides, translation is recognized as a means of semantics and control.

The foreign language curriculum in higher educational institutions includes a module of professional communication, which doesn't only involve the study of the chosen major, as a scientific branch, typical situations of industrial work communication typical situations of communication at workplace, but also the ability to work with professionally oriented literature in a foreign language. It is worth mentioning the importance of translation and the role of the native language in teaching this type of activity.

The very concept of "translation of professionally oriented texts" is defined by V. A. Iovenko as «a type of translation activity that is performed by a non-professional translator and the objects of which (activity) are texts related to his major» [3, p. 48].

One of the main tasks of a specialist translating professionally oriented texts is to transfer information from English into his native language. It is also important to pay attention to the means by which the information will be interpreted as it is necessary to keep the native language and culture of the source text.

Practicing this kind of activity, a student must overcome obstacles that make the translation process complicated. The most typical problems of translating professionally oriented texts are:

- ignorance of terms;
- inability to recognize grammar structures;
- lack of skills how to use dictionaries;
- the lack of educational skills required in the translation process (for example, students don't learn active vocabulary and avoid using it).

We should draw students' attention to the fact that translating a professionally oriented text has significant difficulties in choosing a specific term from a number of equivalents that are offered by a paper or electronic dictionary. The difficulty of such a translation is that, that the same term is often used simultaneously in several fields of science and technology and expresses different concepts. Let's consider the word *reduction*. In mathematics we say *reduction* to a common denominator '*приведение к общему знаменателю'*; in medicine we encounter *reduction* of dislocation '*вправление вывиха*'; in chemistry it means '*восстановление'*. Mathematicians use the term *jet* in different ways: jets as '*струи*' are used in

the theory of singularities, and specialists in the geometric theory of differential equations fundamentally call them jets '*джетами'.*

Students need information about the main types of language correspondences, word ambiguity, equivalent and non-equivalent vocabulary. Students sometimes have to look for the required translation equivalent not mentioned in the dictionary article. The dictionary entry contains only those units of the translated language that significantly coincide in their meaning with the unit of the source language and represent its most regularly repeated translation equivalents. Sometimes choosing an adequate translation, students can face problems that a foreign language teacher cannot solve and it is necessary to ask for the help of a specialist in the relevant field. No linguist will guess that *Borel-Moore homology* is translated into Russian as '*гомологии Стинрода – Ситникова*'. In Russian mathematical terminology, there are such names for two completely different properties of topological spaces: *сепарабельность* and *отделимость*. In English, in the former case the word *separable* is used, and the latter one is translated after the inventor *Hausdorff*.

Mathematical terms are often represented by a phrase. They form the basis of terminological units of various fields. Researchers explain the significant increase in the number of such terms by the fact that they are able to fully reflect the necessary distinctive features of the concept. For example, *partial differential equation of second order* means 'уравнение в частных производных второго порядка'; *recursively enumerable set* is translated as 'перечислимое множество'; *algebraic variety* is defined as 'алгебраическое многообразие'; *leading coefficient* means 'старший коэффициент'.

The difficulty of translation also lies in the difference of realities and the discrepancy of terms in different cultures, as A. B. Sosinsky, a mathematician, professor at the Independent Moscow University, often points out in his works. So our scientists translate *плоскость Лобачевского* as 'the Lobachevsky plane' which is an acceptable way to say it in English. In Western mathematical literature the term '*Lobachevsky geometry'* is not used because Lobachevsky was not the only one who invented this geometry, since Carl Friedrich Gauss and the Hungarian mathematician Janos Bolyai were also involved in its creation.

The English language is characterized by the ambiguity of words, but in the Russian language we can sometimes face problems while choosing the appropriate translation of a professional term. So the word *component* has the following meanings: *составной элемент, компонент, компонента, деталь, ингредиент, член, звено, композант, координата*. It's correct to say the phrase in Russian «Важным *компонентом* доказательства является рассмотрение неприводимой *компоненты* рассматриваемой

поверхности». In the language of mathematics *компонента* is feminine and in Russian *компонент* is masculine.

Students make some other mistakes when working with foreign language terms; they often use borrowed concepts in Russian without understanding their meanings. For example, the word '*obsessive'* in psychology is translated as "обсессивный', but they cannot explain what it means or replace it with the appropriate Russian term. In various publications there are such terms as "обсессивный характер", "обсессивный невроз", "обсессивно-компульсивное расстройство", they were formed from the noun "обсессия" which comes from Latin "obsession", meaning 'siege'. In psychology, ' obsession' is understood as a kind of obsessive states that are revealed in experiences and actions that do not require certain situations to appear (for example, obsessive hand washing).

You can also hear the word "аттитюд" from psychologists, meaning 'attitude' in English. If we look up the definition of this term in the psychological dictionary [5], we will make sure that only a specialist can adequately apply such a term. In ethology and comparative psychology, this term is used as readiness for certain movements and the expression of 'intention' to make certain movements. In traditional personality psychology, "аттитюд'" is considered as a kind of internal affective orientation (preconfiguration), depending on the previous experience, which could explain the actions of a personality. In social psychology, it is the predisposition (propensity) of a subject to commit a certain social behavior. There is even the adjective 'аттитьюдинальный', although it is difficult to pronounce it in Russian: «под аттитьюдинальной политикой мы подразумеваем такую ситуацию, когда человек придерживается определенной точки зрения и высказывает её не потому, что он в неё верит, а потому, что таким образом обеспечивает осуществление некой стратегической цели» [6, p. 77].

Why is mastering scientific terms a rather difficult task for beginning researchers? Scientists have been trying to formulate a single scientifically based definition of the word "term" and fail because the content of the concept itself has not been fully clarified. We agree with the opinion of V. D. Tabankova: «on the one hand, this is due to the fact that the theoretical foundations of terminology have not yet been sufficiently developed, its basic concepts have not been differentiated and there is no consensus on what a scientific and technical term is. On the other hand, those various definitions that exist now in the literature do not always and do not fully reflect the essence of the phenomenon being defined» [7, p. 24].

Conclusion. While researching, it was proved that translation is a complex process, it is both a means and a goal of learning, and it is impossible

to exclude the use of the native language. When learning how to translate professionally oriented texts, a student doesn't only study a foreign mathematical discourse, but also learns to use the appropriate Russian terms. If you do not perceive a professionally oriented text as a product of human thought, having a certain structure, and do not consider it as a communication tool, it is impossible to correctly and fully translate the meaning of the text in the target language. Thus, we come to the conclusion that without knowing the vocabulary and basics of the major it is impossible to fulfill the task set by the author and convey his main idea correctly.

The sources used

1. Passov, E. I. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. – M. : Russian language. Courses, 2010. – 568 p.

2. Shcherba, L. V. On the general educational significance of foreign languages / L. V. Shcherba // Questions of pedagogy. – 1926. – Iss. 1. – P. 99–105.

3. Iovenko, V. A. Practical course of translation / V. A. Iovenko. – M. : International relations, 2012 – 408 p.

4. Theory and practice of teaching foreign languages: traditions and innovations: collection of articles of the international scientific and practical conference in memory of I. L. Bim. – M. :Thesaurus, 2013. – 331 p.

5. Meshcheryakov, B. G. The Great Psychological Dictionary / B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko ; edited by B. G. Meshcheryakov, V. V. Zinchenko – St. Petersburg : prime-EUROZNAK, 2004. – 672 p.

6. Kazimirova, S. N. The intermediary language in teaching a foreign language / S. N. Kazimirova // Philology and linguistics. – 2017. – No. 1. – P. 48–52.

7. Tabankova, V. D. The concept of a scientific and technical term and the requirements for its definition / V. D. Tabanakova // The term and the word. – Gorky : Publishing House of the GGN, 1982. – P. 24–28.

УДК 372.881.111.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ)

Бартош Ю. В., Дружина Н. Л., Шаколо А. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье анализируются различные варианты использования текстов немецких сказок, записанных Я. и В. Гримм, в процессе обучения лексике иностранного языка (немецкого); приводятся примеры упражнений, направленных на пополнение студентами словарного запаса.

Ключевые слова: сказочные тексты; лексика; упражнения; волшебная сказка.

THE USE OF FAIRY-TALE TEXTS IN THE TEACHING OF GERMAN VOCABULARY (ON THE MATERIAL OF GRIMMS' FAIRY TALES)

Bartosh Ju. V., Druzhina N. L., Shakolo A. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article analyzes various options for using the texts of German fairy tales collected by J. and W. Grimm in the process of learning the vocabulary of German as a foreign language; provides examples of exercises aimed at mastering new vocabulary by students.
Key words: fairy-tale texts; vocabulary; exercises; magic fairy tale.

Введение. Освоение новой лексики является одним из важнейших компонентов при изучении иностранного языка, который позволяет обучающимся расширить свой словарный запас, выразить собственное мнение на иностранном языке, активно использовать новые слова в рамках той или иной темы учебной программы в устной и письменной формах речи. Несмотря на возросший в наши дни интерес к вопросам преподавания лексики иностранного языка, зачастую остаются без внимания аспекты использования аутентичных художественных текстов для данных целей, чем и обусловлена актуальность нашего исследования.

Цель исследования – проанализировать различные варианты использования текстов немецких сказок, записанных Я. и В. Гримм, в процессе обучения лексике иностранного языка (немецкого).

Материал и методы. Материалом послужили немецкие волшебные сказки, записанные братьями Гримм.

В ходе исследования были использованы описательный, индуктивный, сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты и их обсуждение. Обучение лексике иностранного языка способствует обогащению словарного запаса, развивает у студентов способности выражать своё мнение на иностранном языке, запоминать написание и значение новых слов и активно использовать их в речи [1, с. 10]. Значение словарного состава иностранного языка и его роль в обучении иноязычной лексике невозможно переоценить в силу взаимосвязи лексического аспекта не только с фонетикой и грамматикой, но и со всеми видами речевой деятельности. Мы разделяем данные тезисы, но считаем также необходимым пояснить выбор сказочных текстов в качестве материала исследования.

О. Балогне-Петкевич, подчёркивая важность правильно подобранного или составленного учебного материала для преподавания иностранного языка, отмечает, что в отношении немецкого языка основной проблемой является «правильный отбор преподавателем огромнейшего материала, имеющегося в распоряжении благодаря

переполненному рынку учебников по немецкому языку» [2, с. 91]. В нашем случае в качестве материала были выбраны волшебные сказки братьев Гримм, поскольку они представляют собой аутентичные тексты с большим количеством полезных для студентов лексических единиц. Более того, мы солидарны с точкой зрения Т. М. Балыхиной, согласно которой «сказки способствуют толерантному усвоению культуры» [3, с. 24].

П. Нэйшен утверждает, что необходимо обладать словарным запасом в 8000–9000 слов для того, чтобы понять содержание художественной книги или газеты на иностранном языке и при этом не испытывать значительных трудностей при чтении из-за обилия незнакомых слов (с учётом того, что даже в этом случае в среднем 1 из 50 слов будет незнакомым) [4, с. 59–60, 70]. Тем самым подтверждается важность освоения как лексики по изучаемой теме, так и общей лексики. Под общей лексикой мы понимаем ту, которая зачастую встречается в текстах разных стилей и в повседневной речи.

Преподавание лексики посредством сказок братьев Гримм следует рассмотреть на конкретных примерах.

Нами были взяты следующие немецкие сказки: “Die sechs Schwäne”, “Marienkind”, “Jorinde und Joringel”, “Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich”, “Frau Holle”, “Tischchen deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack” («Шесть лебедей», «Приёмыш Богоматери», «Иоринда и Иорингель», «Король-лягушонок, или Железный Генрих», «Госпожа Метелица», «Скатерка-самовёртка, золотой осёл и дубинка из мешка») [5; 6].

Данные задания могут быть предложены студентам третьего курса (5-й семестр) специальности «Романо-германская филология» при изучении дисциплины «Модуль «2-й иностранный язык (немецкий)» – 2» во время прохождения модуля «Культурная жизнь. Искусство» („“Das Kulturleben. Die Kunst”), одним из разделов которого является «Литература» (“Die Literatur”), так как сказки, записанные братьями Гримм, являются одним из самых известных произведений немецкой литературы и могут быть использованы для освоения как лексики по теме, так и общей лексики. Имела место успешная апробация данной системы упражнений на практических занятиях.

Приведём лексические упражнения, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать в целях преподавания лексики на основе немецких волшебных сказок.

Для прочтения даётся следующий текстовый фрагмент из сказки “Die sechs Schwäne” («Шесть лебедей»): “*Es jagte einmal ein König in einem großen Wald und jagte einem Wild so eifrig nach, dass ihm niemand von seinen Leuten folgen konnte. Als der Abend herankam, hielt er still und blickte um sich, da sah er, dass er sich verirrt hatte. Er suchte einen Ausgang, konnte aber*

keinen finden. Da sah er eine alte Frau mit wackelndem Kopfe, die auf ihn zukam; das war aber eine Hexe.

– Liebe Frau, – sprach er zu ihr, – könnt Ihr mir nicht den Weg durch den Wald zeigen?

– O ja, Herr König, – antwortete sie, – das kann ich wohl, aber es ist eine Bedingung dabei, wenn Ihr die nicht erfüllt, so kommt Ihr nimmermehr aus dem Wald und müsst darin Hungers sterben.

– Was ist das für eine Bedingung? – fragte der König. – Ich habe eine Tochter, – sagte die Alte, – die so schön ist, wie Ihr eine auf der Welt finden könnt, und wohl verdient, Eure Gemahlin zu werden, wollt Ihr die zur Frau Königin machen, so zeige ich Euch den Weg aus dem Walde" [5].

Упражнения к тексту:

1) Schreiben Sie 10 Stichwörter aus dem Text aus! (Предлагается выписать ключевые слова из текста. Ключевые слова – вариант ответа: *der König*, *der Wald*, *jagen*, *sich verirren*, *zukommen*, *die Hexe*, *der Weg*, *die Bedingung*, *die Tochter*, *die Gemahlin*.)

2) Bestimmen Sie die Bedeutung der ausgeschriebenen Wörter! Gebrauchen Sie dafür „Duden – Das Bedeutungswörterbuch" oder „Duden-online-Wörterbuch"! (С помощью толкового словаря „Duden" следует определить значение выписанных слов.)

3) Finden Sie Antonyme und Synonyme (in Antonym- und Synonymwörterbüchern) zu den Wörtern: *der Wald*, *der Abend*, *der Ausgang*, *eifrig*, *still*, *alt*, *verdienen*, *sagen*! (Задание на поиск синонимов и антонимов к словам из текста).

4) In welchen Situationen bekommen diese Wörter Konnotationen: *der König*, *die Hexe*, *wackeln*, *die Alte*? Bilden Sie eine kurze Geschichte auf Deutsch mit diesen Wörtern! (Следует пояснить, в каких ситуациях приведённые слова приобретают коннотации, а также составить на основе коннотативной лексики краткий рассказ.)

Второй фрагмент – из сказки „Marienkind" («Приёмыш Богоматери»): "*Vor einem großen dunklen Walde lebte ein Holzhacker mit seiner Frau, der hatte nur ein einziges Kind, das war ein Mädchen von drei Jahren. Sie waren aber so arm, dass sie nicht mehr das tägliche Brot hatten und nicht wussten, was sie ihm sollten zu essen geben. Eines Morgens ging der Holzhacker voller Sorgen hinaus in den stillen Wald an seine Arbeit, und wie er da Holz hackte, stand auf einmal eine schöne große Frau vor ihm auf dem Waldplatz, die hatte eine Krone von leuchtenden Sternen auf dem Haupt und sprach zu ihm »ich bin die Jungfrau Maria, die Mutter des Christkindleins: du bist arm und dürftig, bring mir dein Kind, ich will es mit mir nehmen, seine Mutter sein und für es sorgen*" [5].

Упражнения к тексту:

1) Schreiben Sie die Adjektive zu dem Wort „Wald" aus diesem Text aus! Welche weiteren Epitheta sind möglich? (Задание на поиск эпитетов к слову

«лес» в отрывке: *groß*, *dunkel*, *still*. В качестве дополнения рекомендуется подобрать свои варианты эпитетов.)

2) Aus welchen Teilen bestehen folgende zusammengesetzte Wörter: *der Waldplatz*, *die Jungfrau*, *die Christkindlein*, *der Holzhacker*, *die Waldbeeren*, *die Waldecke*? Welche Wörter erschienen im Text nicht? (Приводятся примеры сложных слов из текста, следует назвать их составные части – отдельные существительные и глаголы, а также найти те, которые не встречались в отрывке.)

3) Bilden Sie den Genitiv der folgenden Wörter: *der Wald*, *das Holz*, *der Waldplatz*, *das Haupt*, *das Kind*! (Упражнение на образование родительного падежа слов фрагмента, оканчивающихся на сочетание согласных, с целью их запоминания.)

4) Stellen Sie sich den Text ohne das Wort „Wald“ und die entsprechenden Wortgruppen vor! Wie verändert sich der Text danach? (Предлагается исключить из текста слово «лес» и связанные с ним словосочетания и прийти к выводу, как меняется после этого смысл отрывка.)

5) Welche syntaktische Funktion erledigen folgende Wörter im Text: *vor einem Walde*, *ein einziges Kind*, *von drei Jahren*, *eines Morgens*, *für Akk. sorgen*? (Упражнение на определение синтаксической функции приведённых слов и словосочетаний.)

6) Welchen gemeinsamen Zug mit den Text haben diese Sprichwörter: „*Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz*“, „*Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald*“, „*Man sägt nicht den Ast ab, auf dem man sitzt*“, „*Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*“, „*Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus*“? Finden Sie, wo es möglich ist, russische Äquivalente! (В данном задании следует найти связь пословиц с текстом, а также подобрать их русские эквиваленты.)

Третий фрагмент – «Иоринда и Иорингель» (“Jorinde und Joringel”): „*Nun war einmal eine Jungfrau, die hieß Jorinde; sie war schöner als alle anderen Mädchen. Die und dann ein gar schöner Jüngling, namens Joringel, hatten sich zusammen versprochen. Sie waren in den Brauttagen und sie hatten ihr größtes Vergnügen eins am andern. Damit sie nun einsmalen vertraut zusammen reden könnten, gingen sie in den Wald spazieren. »Hüte dich,« sagte Joringel,» dass du nicht so nahe ans Schloss kommst.« Es war ein schöner Abend, die Sonne schien zwischen den Stämmen der Bäume hell ins dunkle Grün des Waldes, und die Turteltaube sang kläglich auf den alten Maibuchen*” [5].

Упражнения к тексту:

1) Betiteln Sie den Auszug des Textes! Argumentieren Sie Ihre Wahl! (После прочтения следует озаглавить приведённый отрывок, пояснив свой выбор.)

2) Bestimmen Sie den Hauptgedanken des Textes! (Определение основной мысли текста.)

3) Wie heißen die Hauptheldеn? Wie können Sie die beiden beschreiben? (Задание на поиск имен собственных в тексте и описание ключевых персонажей.)

4) Wie war die Natur an dem Tag der Handlung? Welche Wörter wurden für ihre Beschreibung benutzt? (Поиск слов и выражений в тексте, использованных для описания природы.)

5) Wozu kann man in den Wald gehen? Zählen Sie die Varianten auf! Was war der Grund der Geliebten? (Для выполнения задания требуется привести примеры причин, по которым люди идут в лес, и назвать мотивы героев отрывка.)

В случае со сказкой “Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich” [5] («Король-лягушонок, или Железный Генрих») упражнения на пополнение словарного запаса могут выглядеть следующим образом:

1) Hören Sie den Auszug aus dem Märchen „Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“. Sobald eines dieser Wörter vorkommt, beschreibt, was und wie ihr euch das vorstellt. Achtet auch auf die Beschreibungen, die im Märchen vorkommen.

2) Wie ist:

• **die Königstochter**: *groß* oder *klein*; *jung* oder *alt*; *Kind* oder *erwachsen*; *dick* oder *dünn*; *blond* oder *dunkelhaarig*; *intelligent* oder *dumm*…

• **der Wald**: *dunkel* oder *mit viel Licht*; *Tannen* oder *andere Bäume*; *hohe Bäume* oder *kleine Bäume*; *Gras am Boden* oder *keines*; *Sträucher* oder *keine*…

• **der Brunnen**: *groß* oder *klein*; *rund* oder *eckig*; *mit einer Steinmauer* oder *ohne*; *dunkel* oder *hell*; *tief* oder *flach*; *mit klarem Wasser* oder *trübem Wasser*…

• **die Kugel**: *aus Plastik*, *Glas*, *Gold* oder *Silber*; *groß* oder *klein*; *durchsichtig* oder *undurchsichtig*; *schwer* oder *leicht*; *glatt* oder *mit Muster*…

Данное задание совмещает в себе аудирование и поиск антонимичной лексики. Студенты должны прослушать фрагмент сказки и, выбрав одно из двух приведённых слов, аргументировать свое решение, пояснив, почему было выбрано именно оно, посредством описания того или иного прилагательного своими словами.

Так, принцесса, согласно тексту, была младшей дочерью короля, следовательно, эпитет «старая» (*alt*) уступает «юной» (*jung*). Те же вопросы можно задать по отношению к лесу, колодцу, мячу, проверив тем самым понимание услышанного и знание лексики, равно как и языковую догадку.

При работе со сказкой “Frau Holle” [5] («Госпожа Метелица») продуктивным, на наш взгляд, будет следующее упражнение на пополнение словарного запаса:

Ordnen Sie die passenden Personenbeschreibungen den vier Personen (Frau Holle, Goldmarie, Goldmaries Stiefmutter, Pechmarie) zu:

Gut / *böse*; *fleißig* / *faul*; *gerecht* / *ungerecht*; *hilfsbereit* / *ignorant*; *freundlich* / *unfreundlich*; …

Необходимо распределить слова, означающие черты характера, между четырьмя персонажами сказки (заглавной героиней, прилежной падчерицей, мачехой и её ленивой дочерью); слова представляют пары антонимов, характеризующих человека (*отзывчивый*, *злой*, *справедливый* и пр.), что позволяет после закрепления данной лексики в дальнейшем использовать ее при описании людей. Студенты также могут самостоятельно расширить список характеристик на основе текста сказки.

В случае со сказкой “Tischchen deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack” [5] («Скатерка-самовёртка, золотой осёл и дубинка из мешка») можно совместить обучение лексике и монологической речи:

Erzählen Sie den Teil des Märchens. Hier sind die Schlüsselwörter aus dem Text. Benutzen Sie die Vergangenheitsform. Ausnahme: die Dialoge, die stehen im Präsens. Alle Wörter kommen der Reihe nach im Märchen vor:

Schneider – drei Söhne; eine Ziege – ihre Milch ernährt; sie muss gutes Futter haben; täglich Weide; alle Söhne Ziege auf Weide; Ältester Sohn: „“Ziege satt?”; Ziege: “So satt, mag kein Blatt”; Zu Hause – Schneider: “Ziege satt?”; Ziege: “Kein Blättlein gefunden”; Vater: “Sohn, Lügner!”; Vater – Stock – Schläge: “Hinaus Sohn!”.

На основе ключевых слов следует пересказать фрагмент сказки в прошедшем времени, за исключением диалогов, которые будут передаваться в настоящем времени. Основная лексика приводится в хронологическом порядке и закрепляется при пересказе.

Заключение. На основе предложенных нами упражнений к текстам сказок братьев Гримм можем сделать следующие выводы: упражнения на освоение новой лексики могут быть совмещены с прочтением текста сказки (или её фрагмента) и выполнением заданий по данному тексту; освоение новой лексики также можно совместить с аудированием; использование антонимичных пар прилагательных, описывающих характер и поведение человека, позволит активно использовать новую лексику при описании людей; освоение лексики может быть совмещено с обучением монологической речи.

Более того, отметим, что упражнения на основе фрагментов сказок позволяют активизировать навыки работы с текстом; разнообразие заданий обусловлено содержанием и лексическим наполнением сказочных текстов; использование комплексных упражнений с целью обучения лексике позволяет сочетать разные уровни сложности для учёта особенностей каждого студента. Все это свидетельствует о необходимости дальнейших исследований в области методики преподавания иностранного языка в целом и лексики на основе аутентичных художественных текстов в частности.

Использованные источники

1. Mikešová, L. The Usage of Fairy Tales at English Lessons and Their Influence on Children's Social Development / L. Mikešová. – Pardubice : University of Pardubice, 2006. – 114 p.

2. Балогне-Петкевич, О. Преподавание иностранного языка с учётом особенностей родного языка учащихся / О. Балогне-Петкевич // Феномен родного языка : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Международному дню родного языка. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 88–92. – Режим доступа : https://rep.vsu.by/handle/123456789/17721. – Дата доступа : 10.05.2024.

3. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во РУДН, 2010. – 188 с.

4. Nation, I. S. P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? / I. S. P. Nation // The Canadian Modern Language Review // La revue canadienne des langues vivantes. – 2006. – № 63 (1). – P. 59–82.

5. Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm / Märchen und Erzählungen aus aller Welt. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.maerchen-sammlung.de/Grimms-Maerchen_15/. – Дата доступа : 08.05.2024.

6. Гримм, Я. Полное собрание сказок и легенд в одном томе / Я. Гримм, В. Гримм ; под ред. Е. Назаровой. – М. : Издательство «Э», 2018. – 832 с.

УДК 378.011.3-057.175:81'243:331.101.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бобылева Л. И.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье анализируются современные требования, предъявляемые к будущему учителю иностранного языка, определяются условия развития его методической компетентности, освещается опыт преподавания курса методики в Витебском государственном университете имени П. М. Машерова.

Ключевые слова: учитель иностранного языка; личные и профессиональные качества; формирование методической компетентности.

FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL PORTRAIT

Bobyleva L. I.
Vitebsk, the Republic of Belarus
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article deals with the analysis of modern demands made to a future foreign language teacher, the conditions for his methodological competence development, methodology teaching experience at Vitebsk State University named after P. M. Masherov.

Key words: a foreign language teacher; personal and professional qualities; methodological competence development.

Введение. Сегодня система профессионально-педагогического образования вступила в новую стадию своего функционирования, характеризующуюся сменой приоритетов с передачи готовых знаний на квалифицированную подготовку специалиста, способного к конструктивному преобразованию образовательного пространства в соответствии с потребностями как отдельной личности, так и общества в целом. Именно творчески мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и способный к моделированию учебного процесса педагог является гарантом достижения целей обучения.

В этой связи возникает необходимость в создании комплексной системы собственно методической подготовки будущего учителя иностранного языка, включающей как учебно-познавательную (усваиваемая информация), так и профессиональную деятельность, моделируемую в учебном процессе на основе системы проблемно-обучающих ситуаций, позволяющих развернуть содержание образования в динамике и создать возможности для интеграции знаний ряда научных дисциплин.

Цель исследования – анализ современных требований, предъявляемых к будущему учителю иностранного языка, и определение условий развития его методической компетентности.

Материал и методы. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный педагогический опыт автора в преподавании дисциплин «Методика обучения иностранным языкам», «Современные технологии обучения иностранным языкам» на факультете гуманитаристики и языковых коммуникаций Витебского государственного университета имени М. П. Машерова. В работе использовался системный анализ научной литературы по теме исследования, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Современный учитель иностранного языка должен уметь реализовывать на практике свои основные профессиональные функции –конструктивную, организаторскую, гностическую, коммуникативную [1, с. 47]. Конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть изучена учащимися, б) проектирование деятельности обучаемых, в которой информация может быть усвоена, в) проектирование собственной деятельности. Организаторская функция реализуется через структурирование информации в процессе сообщения е` учащимся и различных видов их деятельности. При этом успешность учебного процесса обеспечивается профессиональной гибкостью учителя по перестройке методической ситуации в случае необходимости.

Гностическая (исследовательская) функция предполагает изучение а) содержания и способов воздействия на учебную аудиторию, б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, в) результатов собственной деятельности, е` достоинств и недостатков. Коммуникативная функция предусматривает установление таких взаимоотношений с учащимися, при которых учитель является организатором и руководителем учебно-воспитательного процесса и в то же время выступает в роли партн`ра по речевой коммуникации. Он должен быть одновременно формальным руководителем и неформальным лидером учебного коллектива, обеспечивающим создание атмосферы иноязычного общения и выступающим как помощник, друг, собеседник, координатор и участник межличностных отношений, предполагающих взаимное уважение и эмоциональное сопереживание совместной деятельности.

В целом при моделировании личности учителя иностранного языка можно выделить два направления: 1) персонологическое, для которого важны общепсихологические характеристики человека, и 2) профессографическое, определяющее наличие профессионально значимых качеств. Например, К. К. Платонов рассматривает модель педагога как единство общего, особого и индивидуального, относя к общим свойствам личности этические, правовые, нравственные характеристики [2]. С. Б. Елканов справедливо считает, что основу модели успешного учителя составляют 1) общепедагогические качества (интерес к профессии, доброжелательность, гуманность, коммуникабельность. настойчивость); 2) профессиональные качества (организованность, информированность, креативность); 3) индивидуальные психологические качества (развитость памяти, мышления, наличие культуры поведения [3, с. 33–65].

Чтобы обеспечить профессиональную подготовку современного специалиста, основным объектом работы должно являться взаимодействие и систематизация трёх компонентов обучения и обусловливающих их характер учебных дисциплин.

К первой группе относятся лекции, семинарские, лабораторно-практические занятия, самостоятельная, учебно- и научно-исследовательская работа студентов, курсовые и дипломные работы по методике, педагогическая практика в школе. В процессе непосредственной методической подготовки формируются профессиональные навыки и умения, развивается методическое мышление.

Ко второй группе дисциплин, обеспечивающих профессиональную подготовку, относятся обучение иностранным языкам, изучение лингвистических и психолого-педагогических дисциплин. В процессе так называемой опосредственной профессиональной подготовки студенты приобретают опыт владения иностранным языком в разных функциях, а также опыт обучения языку «изнутри», т. е. они на практике

постигают систему работы над языком и формируют представление о ее эффективности, постоянно ассоциируя методические действия преподавателей со своей специальностью. Лингвистические дисциплины должны создавать у будущих учителей основу дальнейшего самообразования в области теории и практики языка, развивать лингвистическое мышление и коммуникативные способности. Дисциплины психолого-педагогического цикла призваны сформировать у студентов социально-психологические, общепсихологические и педагогические основы общения, ознакомить их с методиками изучения личности.

Третьим компонентом профессиональной подготовки являются дисциплины, формирующие мировоззрение, умения и навыки идеологического, нравственного, трудового, эстетического воспитания учащихся средствами иностранного языка, общую культуру мышления и поведения будущего специалиста. В эту группу входят общественно-политические и общеобразовательные дисциплины.

Формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка требует создание в образовательном процессе вуза эффективных педагогических условий, к числу которых следует отнести 1) ориентацию на развитие субъектности личности, способной к самоактуализации и самоидентификации; 2) создание креативной среды; 3) побуждение к рефлексивной деятельности; 4) диалогизацию образовательного процесса.

Реализация перечисленных педагогических условий обеспечивается технологией поэтапного формирования профессиональной компетентности учителя, включающей следующие компоненты: первый этап – адаптационно-репродуктивный; второй этап – активно-деятельностный; третий этап – творчески-преобразовательный [4, с. 330]. Каждый этап направлен на формирование профессиональных знаний, навыков и умений будущего специалиста и предполагает эффективное личностное и практико-ориентированное взаимодействие субъектов педагогического процесса.

Адаптационно-репродуктивный этап включает усвоение системы методических знаний, умений и навыков, интенсивное становление профессионально-ценностных ориентаций, формирование представлений о профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Указанный этап является основополагающим в подготовке квалифицированного специалиста. Он предполагает использование 1) социально-воспитательных технологий; 2) гуманистических педагогических технологий, опирающихся на диалог как форму обмена информацией, мотивацию достижений; 3) технологий проблемного обучения; 4) технологий обучения, направленных на развитие творческих качеств личности и предусматривающих её включение в активную познавательную деятельность и обучение в сотрудничестве.

Активно-деятельностный этап предусматривает дальнейшее развитие субъекта учебно-познавательной деятельности за счёт его самоидентификации и самоактуализации, основанных на системном единстве методических знаний, умений и навыков их практической реализации, первичном осознании своих реальных возможностей в моделируемых ситуациях. Данный этап характеризуется проблемным характером учебно-познавательной деятельности студентов, использованием активных и интерактивных методов обучения.

Творчески-преобразовательный этап предполагает формирование собственной педагогической деятельности у студента как активного субъекта, способного принимать профессионально грамотные решения, обладающего рефлексивной компетентностью, индивидуальным стилем. Педагогические условия формирования методической компетентности будущего учителя реализуются на основе комплекса уже перечисленных выше технологий, однако акцент делается на проектные, творческие виды работы. На данном этапе важно использование на занятиях учебно-педагогических заданий, требующих самостоятельного объяснения студентами явлений, процессов и спорных методических ситуаций, развитой рефлексии собственной деятельности и деятельности своих однокурсников, творческого решения познавательных задач.

Таким образом, реализация на практике указанных выше этапов формирования методической компетентности будущего учителя иностранного языка обеспечивается переходом от преимущественно информативных форм обучения к обучению, включающему элементы проблемности и научного поиска, где акцент делается на самостоятельную познавательную деятельность студента. В этой связи особое внимание следует уделить внедрению в учебный процесс современных технологий обучения, разработке системы управления самообразованием студентов, созданию методического тренинга с использованием приёмов проблемного и профессионально-педагогического игрового обучения, четкой организации педагогической практики.

В целях развития познавательной активности, творческих способностей и навыков самостоятельной работы будущих учителей в курс методики преподавания английского языка в Витебском государственном университете имени П. М. Машерова наряду с традиционным обсуждением теоретических вопросов широко внедрена система учебно-исследовательских и письменных практических заданий, а также заданий для самостоятельной работы во внеаудиторное время. Особую помощь также призваны оказать различного рода схемы и модели деятельности учителя при решении определённых методических задач; образцы наглядных пособий, раздаточного материала, планов уроков; перечень обязательной и дополнительной литературы по каждой теме.

Учебно-исследовательские задания направлены на развитие у студентов познавательных умений, связанных с анализом задач урока, отбором и дозировкой учебного материала, упражнений, методов, приемов и средств обучения, представленных в школьном УМК. Например: «*Проанализируйте языковой и речевой материал учебника ... и, используя примерный план работы, данный в* «*Книге для учителя*», *и алгоритм составления тематического плана, определите тип, вид и цель каждого урока цикла*».

Письменные практические задания способствуют формированию проектировочных методических умений и предназначены научить студентов подбирать в соответствии с целями и задачами урока языковой и речевой материал, правильно определять последовательность его предъявления, рационально использовать средства обучения, режимы работы, систему упражнений, способы контроля. Все виды письменных практических заданий можно условно разделить на следующие группы: 1) подбор студентами необходимого языкового и речевого материала для проведения урока, включая ресурсы сети Интернет; 2) самостоятельное составление комплекса упражнений для формирование языковых навыков и речевых умений, обучения различным видам речевой деятельности; 3) разработка плана-конспекта фрагмента урока по определенной теме в соответствии со схемой методической последовательности действий учителя и образцом фрагмента урока, данными в приложении к практическому занятию. Особое место в системе письменных практических заданий занимает изготовление наглядных пособий и раздаточного дидактического материала (грамматические таблицы, схемы, кроссворды, тесты и т. д.).

При изучении каждой темы систематически практикуется решение методических задач и обсуждение проблемных вопросов [5]. Широко используются конспекты уроков студентов-практикантов, в которых представлен как положительный, так и отрицательный опыт обучения, проанализированный групповыми руководителями в период педагогической практики.

Сложность методического анализа урока иностранного языка заключается в его многоплановости, а также в специфике его отдельных типов и видов. В этой связи студентам сначала предлагается общая схема анализа, в которой выделены аспекты, в одинаковой мере присущие урокам всех типов и видов, затем предъявляются задания, направленные на анализ структуры и содержания конкретного урока.

Особое место в методической подготовке студентов к деятельности учителя иностранного языка занимают социальные технологии, а именно: *кейс-метод*, *проектная технология*, *ролевые игры*, *дискуссии*. С психологической точки зрения, социальные технологии обучения представляют собой форму совместной учебной деятельности, где

усвоение содержания материала тесно связано с реализацией основных функций профессионального общения: 1) прагматической – взаимодействие коммуникантов в процессе совместной деятельности; 2) формирующей – становление личности в процессе общения; 3) функцией организации и поддержания межличностных отношений – оценивание других людей и установление определённых отношений. Все виды социальных технологий предполагают наличие сотрудничества и интерактивного взаимодействия между участниками общения.

Заключение. Анализ профессиограммы современного учителя иностранного языка позволил выделить её следующие компоненты:

1) личностные качества (доброжелательность, ответственность, справедливость, активность, тактичность и др.);

2) профессионально значимые качества (образованность, творческий подход, коммуникативно-речевая культура, умение применять на практике современные технологии обучения и др.);

3) тестологическая компетентность (способность разрабатывать и применять в учебном процессе материалы тестового типа);

4) высокий уровень информационной культуры, позволяющий использовать в образовательной практике ресурсы и средства электронной среды.

В рамках проведенного исследования было выявлено, что именно комплексный, системный подход к совершенствованию методической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе межпредметного взаимодействия, с одной стороны, и современных педагогических технологий обучения, с другой стороны, помогает преодолеть определенный разрыв между теорией и практикой, является действенным способом развития профессиональных способностей студентов, а именно: дидактических, академических, перцептивных, авторитарных, коммуникативных, прогностических.

Использованные источники

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.

2. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

3. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

4. Савельева, С. С. К вопросу о совершенствовании профессионально-педагогической подготовки в вузе в контексте инновационного развития российской образовательной системы / С. С. Савельева // Инновационно-развивающаяся Россия: проблемы, тенденции, перспективы: сб. статей. – Волгоград – М. : Планета, 2011. – С. 330–332.

5. Бобылева, Л. И. Сборник задач и заданий по методике преподавания английского языка / Л. И. Бобылева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2006. – 46 с.

УДК 37.035.6:378:811

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Грушова Л. Д.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье предлагаются наиболее действенные, с точки зрения автора, методические приёмы, способствующие в современном социокультурном контексте формированию у студенческой молодежи (студентов неязыковых специальностей) гражданско-патриотических ценностей на занятиях по иностранному языку; целесообразность обращения к предлагаемым приёмам продемонстрирована на конкретных примерах из личного преподавательского опыта автора.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, социокультурный контекст, актуальные методические приёмы, иностранный язык, студенты неязыковых специальностей.

CURRENT METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR DEVELOPING STUDENTS' CIVIC AND PATRIOTIC VALUES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Grushova L. D.
Educational establishment
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Abstract. The article proposes the most effective, from the author's point of view, methodological techniques that contribute to the formation of civic-patriotic values in students (students of non-linguistic specialties) in foreign language classes in the modern socio-cultural context; the expediency of using the proposed techniques is demonstrated by specific examples from the author's personal teaching experience.

Keywords: civic-patriotic values, socio-cultural context, current methodological techniques, foreign language, students of non-linguistic specialties.

Введение. Одним из приоритетных направлений в современном образовательном пространстве является гражданско-патриотическое воспитание, в которое мы вкладываем следующий смысл. Для сегодняшней Беларуси, которая больше всех пострадала в годы Великой Отечественной войны, где погиб каждый третий житель страны и была полностью разрушена инфраструктура, понятия «Родина», «Отечество»

являются священными. Но события 2020 года (*а это попытка насильственного свержения власти, протестные шествия по улицам белорусской столицы, так называемые «гости» из соседних стран, в том числе и некоторая часть белорусской студенческой молодежи, применение элементов экстремизма и др.*) обнажили, казалось бы, невероятную для Республики Беларусь проблему отсутствия у «*некоторой части*» молодых людей морали и патриотических чувств / ценностей.

Проведённые задолго до президентских выборов опросы студенческой молодёжи показали, к сожалению, что некоторая часть будущих специалистов не планирует жить и трудиться в Республике Беларусь. Такие граждане полагают, что способны адаптироваться к любому «демократическому», западному социуму. Они не ощущают сожаления от разрыва с Родиной – им всё равно, на какую страну работать, чьи так называемые, «*демократические ценности*» принимать, разделять и отстаивать ради получения больших денег.

Это очевидное свидетельство того, что у *некоторой части* молодёжи недостаточно сформированы гражданско-патриотические ценности, что, безусловно, обусловливает необходимость усиление и расширение рамок гражданско-патриотического воспитания.

Целью нашего исследования является анализ использования возможностей учебных занятий по иностранному языку для формирования у студентов неязыкового профиля гражданско-патриотических ценностей, находящих отражение в соответствующих морально-нравственных качествах личности.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой проводимого исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных учёных, тематически связанные с процессом гражданско-патриотического воспитания и в его ходе соответствующих ценностей. В качестве иллюстративного материала привлечены фрагменты практических занятий по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей в сборных группах первого курса. В процессе исследования использовался комплекс методов: изучение литературных источников, анализ психолого-педагогической, социологической, методической литературы по исследуемой теме; методы сопоставительного анализа и обобщения.

Результаты и их обсуждение. Особую важность в современном образовательном пространстве приобретает воспитательный компонент, одним из направлений которого является формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Идея гражданско-патриотического воспитания находит отражение в таких нормативно-правовых документах Республики Беларусь, как Кодекс Республики Беларусь об

образовании (2020 г.) [8], Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Беларуси на 2016–2020 годы [5] и в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Беларуси на 2021–2025 годы [7].

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Беларуси на 2016-2020 годы отмечается ценностный аспект патриотизма, который определяется как система знаний, ценностей, практических действий личности, общества и государства, направленных на развитие, процветание и обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь, как глубокое чувство любви к своему Отечеству и готовность защищать его.

В толковом словаре С. И. Ожегова «патриотизм» толкуется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [6, с. 637].

Л. А. Гащенко рассматривает патриотизм как важнейшую ценность, интегрирующую социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты личности; ценностное отношение субъекта к Родине, характеризующее привязанностью к месту рождения и (или) проживания, причастностью к культурным ценностям, которые воспринимаются как «свои», осознанием ответственности за сегодняшнее и будущее состояние Родины [2, с. 32–33].

К патриотическим ценностям относят: любовь к Отечеству, преданность ему; знание истории своей страны; приверженность к родному языку, культуре, традициям; уважительное отношение к другим народам; умножение национального богатства; улучшение жизни народа. Патриотизм является одним из синонимов гражданственности. Гражданственность выражается в заинтересованном отношении к проблемам общества, в готовности бескорыстно ему служить, в наличии активной нравственной позиции. Гражданственность предполагает реализацию прав и обязанностей по отношению к себе как личности, к своей семье, обществу, Отечеству, а также прав, характеризующих, прежде всего, нетерпимость к насилию и антисоциальным направлениям, признание таких же прав за другими людьми, ответственность за свои поступки, чувство собственного достоинства.

Критериями гражданственности являются: знание принципов устройства своего общества, его ценностей и целей развития, знание Конституции и законов государства, готовность взять на себя ответственность за свои поступки. Например, возможное участие студенческой молодёжи в жизни гражданского общества, которое может выражаться: в вузовском самоуправлении, в реализации молодёжных

инициатив, в волонтёрском движении и пр. [3]. Именно поэтому столь важна роль гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи, при реализации которого существенное значение имеет преподавание всех изучаемых дисциплин. При этом немало задачи обучения, развития и воспитания студентов (*формирование у молодых людей общенаучных идей и понятий; развитие у них познавательной активности и интересов и т. п.*) решается с помощью осуществления междисциплинарных связей.

Преподаватели разных дисциплин, иностранного языка – в том числе, должны быть готовы к убедительному, аргументированному разъяснению и отстаиванию патриотических идеалов, акцентированию внимания на патриотических ценностях, к проведению идеологии Республики Беларусь в жизнь. То есть идеологическая компетентность всех преподавателей, включая обучающих иностранному языку, которые подводят студентов к сравнению, сопоставлению каких-то фактов в стране изучаемого языка и в Республике Беларусь, является важным компонентом эффективности формирования гражданско-патриотических ценностей студенческой молодёжи.

Для формирования у студенческой молодежи гражданско-патриотического мировоззрения считаем необходимым уже на первых занятиях обучения в вузе настоятельно рекомендовать студентам читать региональную и республиканскую прессу, знакомиться с нормативно-правовыми документами Республики Беларусь, смотреть передачи отечественных и российских телевизионных каналов, чтобы иметь представление об *истинном* положении дел в стране и за рубежом, а не искать информацию, зачастую искажённую, в телеграмм-каналах, и формировать обо всём собственное мнение. Это обусловлено представлением о том, что задача преподавателя в нашей стране – не просто учить другому языку, но и формировать личность студента – гражданина Республики Беларусь, его личностные, включая ценностные, качества – такие как любознательность, целеустремленность, ответственность, гражданственность, патриотизм и другие. Именно они вместе с морально-нравственными ценностями и составляют ценностную картину мира молодых людей, которая понимается как «совокупность концептов, упорядоченных из критерия «ценность – антиценность» [9, с. 181].

В системе знаний и представлений студента о реальном мире можно выделить так называемые ценностные доминанты, которые формируются в человеческом сознании под влиянием социально-культурного контекста, родной лингвокультуры и индивидуального опыта взаимодействия с окружающим миром [1, с. 93] – именно они позволяют

преподавателю при анализе ответов студентов на вопросы выделить те фрагменты современной действительности, которые впоследствии помогут на учебных занятиях регулировать как речевое, так и неречевое поведение, необходимое для актуального состояния гражданско-патриотической позиции.

Важной задачей для преподавателя иностранного языка является формирование у студентов неязыковых специальностей умений осуществлять иноязычную коммуникацию. Для этого используются разные виды учебной деятельности: вопросно-ответные формы работы, устные выступления, интервью, устные сообщения, обсуждения, ролевые игры, устные сообщения, краткий и подробный пересказ, устный комментарий и другие [4]. На наших занятиях такие формы работы: *беседы, викторины, интервью, занятия-конференции, проекты с видеопрезентациями* – используются для формирования ценностных ориентаций студентов. Особое предпочтение мы отдаём применению методического приёма *интервью*, который позволяет преподавателю не только «входить» в глубину ценностного мира студентов путём постановки вопросов, но и *регулировать* уже имеющийся накопленный студенческий опыт познания действительности, предлагая пути формирования выраженной гражданско-патриотической позиции.

Использование на занятиях по иностранному языку интервью как методического приёма предполагает организацию работы по следующим направлениям:

– использование *текста* для формирования гражданско-патриотический позиции;

– использование *ситуации* для установления ценностной картины мира студентов;

– работа *с фрагментом фильма* как погружение в эстетически трансформированную действительность;

– использование *приёма журналистской деятельности как* способа комментирования событий.

Так, для подготовки учебного занятия с использованием методического приёма *интервью* по теме «Я – гражданин Республики Беларусь» преподавателем иностранного языка составляется или отбирается текст публицистического или официально-делового характера по теме обсуждения; подбирается лексический материал, который отрабатывается в лексико-грамматических упражнениях, а в качестве опор предлагаются ключевые слова, словосочетания, группы слов для использования их в устных высказываниях.

Преподаватель предлагает студентам определить свои роли в проведении предстоящего интервью, то есть *интервьюера* и *интервьюируемых*. Студент-интервьюер под руководством преподавателя готовит ряд вопросов по теме учебного занятия, ответы на которые требуют не только языковых знаний студентов, но и знаний смежных дисциплин, знания Конституции Республики Беларусь, осведомлённости в области экономической, политической, социальной и культурной политики Республики Беларусь как внутри страны, так и за её пределами.

Студенты, которые определены в качестве интервьюируемых, самостоятельно работают со средствами СМИ (*пресса, телевизионные передачи, новостные телепрограммы*) и готовят цитаты для подтверждения своих доводов; анализируют найденные исторические факты; знакомятся с соответствующими нормативно-правовыми положениями (или восстанавливают в памяти); просматривают новостные каналы и т. п., – определяя в ходе этой деятельности круг вопросов и ответов, а также переводя собранный материал на иностранный язык.

Так, при обсуждении темы «Я – гражданин Республики Беларусь» студентом-интервьюером были поставлены следующие вопросы, на которые интервьюируемые студенты дали такие ответы (коммуникация осуществлялась *на иностранном – немецком –* языке).

1. Что значит для Вас быть гражданином Республики Беларусь?

– Я, как гражданин Республики Беларусь, имею паспорт гражданина Республики Беларусь. Я имею все права: право на проживание на территории Республики Беларусь, право на получение образования в Республике Беларусь, медицинское обслуживание, право на труд. Я имею право голоса, то есть право избирать и быть избранным.

2. *Что Вы считаете наивысшей ценностью как гражданин Республики Беларусь*?

– Наивысшей ценностью гражданина Республики Беларусь я считаю любовь и верность Родине, стремление и готовность делить с ней все тяготы и невзгоды, а в случае необходимости – защищать родную землю.

– Наивысшей ценностью гражданина Республики Беларусь я считаю почитание государственных символов Республики Беларусь и уважение к ним: Государственного герба, Государственного флага и Государственного гимна. И когда звучит Государственный гимн Республики Беларусь, я и мои сокурсники встаем.

3. *Что для Вас Родина?*

– Родина – это моя родная земля, мой родной язык, моя вера.

– Родина – это мой дом, моя семья, мои родители, мои друзья;

4. *За что Вы любите свою Родину?*

– Я люблю нашу Беларусь, так как уверен в завтрашнем дне. Я имею возможность учиться, получать медицинскую помощь, заниматься любимым делом, например, спортом, посещать различные кружки и духовно развиваться;

– Я люблю нашу Родину, так как в родной Беларуси созданы все условия для жизни: все граждане имеют жильё и возможность приобрести его; в стране работают предприятия, рабочие и служащие своевременно получают достойную зарплату, пенсионеры – пенсию; в стране создана вся необходимая инфраструктура: построены прекрасные дороги, есть разнообразный транспорт; в стране бесплатное медицинское обслуживание, образование и свобода предпринимательства;

– Я люблю нашу Беларусь за её красоту и её природу: леса, луга, поля, озера (*в республике более 11 000 озёр и 20 000 рек, протяженностью в 90 000 километров*). Нашу Беларусь называют «синеокая» и «страна озёр»;

– В Республике Беларусь привлекательная социальная политика: созданы идеальные условия для молодой мамы – три месяца она находится в декретном отпуске и 3 года – в отпуске по уходу за ребёнком при сохранении рабочего места, при этом молодая мама получает пособия на ребёнка; молодая семья получает от государства материнский капитал; многодетная семья обеспечивается льготным или бесплатным жильём; работают ясли, детские сады, лагеря отдыха для детей и подростков;

– В Беларуси созданы условия для жизни, учёбы и работы людям с ограниченными возможностями;

– В нашей стране со стороны государства и всех белорусских граждан уделяется особое внимание ветеранам Великой Отечественной войны и афганцам, выполнявшим свой интернациональный долг – о них проявляют заботу, относятся к ним с уважением.

– Я люблю нашу Беларусь, так как она – самая миролюбивая страна. Мы живём в мире, никому не угрожаем и не претендуем на чужие территории. Мы не хотим войны, но если враги нападут, то наша странавоспользуется оборонительным оружием, армией и сможет защитить нас;

– Республика Беларусь живёт по законам Конституции Республики Беларусь, которые определяют граждане Республики Беларусь.

5. *Кто, по вашему мнению, является патриотом Республики Беларусь?*

– Патриот – это тот, кто беззаветно любит свою Родину такой, как она есть – с достижениями и недостатками; кто предан своему Отечеству, а не ищет выгоду в чужой стране, кто не увиливает от службы в

армии, готов служить в рядах белорусской армии и отдавать свой воинский долг стране;

– Патриот – это тот, кто сопричастен к жизни государства, в котором он живёт. Это значит, что он не нарушает установленных правил, поддерживает порядок, платит налоги, участвует в обсуждении Конституции и вносит при этом свои предложения; работает, строит дома, дороги, выращивает хлеб, охраняет лес;

– Патриот – это тот, кто ощущает гордость за дела и свершения старших поколений. Мы гордимся, что именно Советский Союз победил фашизм – и не только на своей территории, но и освободив страны Западной Европы. И сколько бы политики США и ЕС ни пытались переписать историю второй мировой войны, приписать себе заслуги в победе над фашизмом и умалить роль настоящего победителя – Советского Союза, им не удастся это сделать, так как память народа о зверствах фашистов на белорусской земле никогда не будет забыта. «Мы помним, не забудем, не простим!»;

– Патриот – это тот, кто осуждает безучастных, «глухих» к чужой боли, к бедам белорусского народа, к судьбам героев, отдавших жизнь за освобождение белорусского народа в годы Великой отечественной войны и в нынешнее время – во имя спасения жизней людей (речь в данном случае идёт о белорусских военных летчиках-героях*, майоре Андрее Ничипурчике и лейтенанте Никите Куконенко,* направивших вышедший из строя самолет на узкий пятачок земли в густонаселенной местности). У граждан нашей Родины смерть лётчиков – защитников мирной Беларуси болью отдавалась в сердце каждого, и только у предателей, ненавидящих свою страну, гибель молодых ребят вызывала злорадство, насмешки и непристойные пожелания;

– Патриот – это тот, кто неравнодушен к лживым обвинениям, оскорблениям в адрес нашей Родины; кто не приемлет деструктивные действия, направленные на подрыв и разрушение мирной обстановки в стране (в данном случае имеются в виду *диверсии на железной дороге*, которые совершались в последнее время; *подстрекательства к протестным выступлениям* и т. п.);

– Я горжусь тем, что именно Советский Союз, в составе которого была и наша Беларусь, первым покорил космос, что именно советский гражданин Юрий Гагарин первым побывал в космосе;

– Я горжусь тем, что белорусские учёные и конструкторы построили уже второй спутник зондирования земли и что наш земляк, уроженец Беларуси, ныне российский космонавт Олег Новицкий**,** вместе с российскими и иностранными космонавтами работает в космосе. Я горжусь

нашей первой женщиной-космонавтом – героем Республики Беларусь – Мариной Василевской;

– Я горжусь, что советские граждане построили БАМ; советские медики создали лекарство пенициллин; именно в Беларуси построена уникальная Национальная библиотека, которой нет аналога в мире; в нашей Беларуси с помощью братской России построена первая атомная электростанция;

– Я горжусь белорусскими учёными, спортсменами, артистами театра и кино, писателями, поэтами; я горжусь нашим основателем книгопечатания, просветителем – Франциском Скориной, преподобной Ефросиньей Полоцкой и Кириллом Туровским, а также писателем, драматургом Иваном Шамякиным, нашим белорусским физиком Жоресом Алфёровым и многими другими;

– Я горжусь, что наша страна оказывает волонтёрскую помощь многострадальному народу Донбасса, даёт приют украинским беженцам (*жилье, работу, образование, лечение*). Республика Беларусь постоянно принимает детей из Донбасса для отдыха, лечения, возможности порадоваться солнышку и тишине; я горжусь, что в Культурно-историческом комплексе «Золотое кольцо города Витебска «Двина» функционирует фотовыставка «Мариуполь»: жить несмотря ни на что!»;

– Я горжусь, что я член БРСМ. Члены БРСМ принимают участие во всех молодёжных государственных акциях и фестивалях**,** (например, в июле 2023 года на площади Победы в Витебске у Мемориального комплекса в честь советских воинов-освободителей и подпольщиков Витебщины состоялся *Митинг-реквием «Беларусь помнит, молодёжь помнит»*; в фестивале *«Молодёжь за мир и созидание»* активно участвовали бойцы студенческих отрядов, представители пионерских организаций, кадеты, активисты и волонтеры ОО «БРСМ», работающая молодёжь, спортсмены и другие).

Подобные акции и фестивали служат для молодёжи напоминанием о необходимости защищать родную землю, достойно хранить память о прошлом, возрождать святыни и имена тех, кто отдал свои жизни за спокойствие и наше мирное настоящее.

После прослушанных выступлений-ответов начинается этап анализа коммуникативных отрезков, в которых студенты демонстрируют свою языковую подготовку и общую эрудированность; на этом этапе преподавателю принадлежит роль регулятора ответов студентов. Студентам предлагается без предварительной подготовки дать расширенные ответы, характеризующие ситуацию из недавнего прошлого нашей страны: «Почему же, по вашему мнению, при наличии таких

положительных примеров мужества наших прадедов, дедов, отцов, прошедших труднейшие испытания, отстоявших Родину, в наше время *некоторые* молодые люди в 2020 году поддержали людей, получивших прозвище деструктивных элементов, в попытке развала страны и предпочли западные ценности? Почему эта *некоторая* часть молодёжи пренебрегла нашим белорусским флагом**,** а размахивала чужим бчб-флагом?».

Ответы на этот вопрос были следующими:

– Я думаю это произошло из-за незнания истории страны и нежелания е знать;

– Из-за отсутствия своей чёткой позиции, собственного мировоззрения такие молодые люди легко попадают под чужое влияние и не умеют сказать – «Нет»;

– Эту *некоторую* часть молодёжи слишком привлекают западный образ жизни и чрезмерная «свобода». Такая молодёжь полагает, что там – в ЕС, в США – больше возможностей приложения своих знаний и финансовой оценки труда; при этом они забывают том, что на их образование Беларусь затратила огромные средства, а отдачи никакой не получила…;

– Я считаю, что *некоторая* часть молодёжи предала свою Родину, переступила через могилы победителей фашизма, своих дедов и прадедов, перечеркнула всё, что им дало Отечество – белорусское государство. Таких молодых людей трудно назвать патриотами, им ничего не дорого в нашей Беларуси;

– Я думаю, что многие пошли на протесты «за компанию» с друзьями, не подумав;

– А у меня другая точка зрения. Я – патриот. Меня не прельщают западные и заокеанские ценности. У меня есть своё мировоззрение, чёткая гражданская позиция в отношении моей Родины. Ни за какие деньги и бл**а**га я не встану в ряды демонстрантов – протестантов.

– Я уважаю нашего Президента - Александра Григорьевича Лукашенко и горжусь им; он начал управлять страной с разрушенной экономикой: это неработающие предприятия; несвоевременная выплата зарплат; пустые прилавки магазинов, получение продуктов и одежды по талонам; разгул бандитизма, пустые рассуждения либералов, их тяготение к Западу и США. А сегодня Беларусь – это процветающая, экономически развитая, с привлекательной социальной политикой страна.

– Я горжусь нашим Президентом, который в трудный для нашей страны период (имеется в виду 2020-й год, когда состоялась *попытка государственного переворота и свержения действующей власти*)

остался с белорусским народом, оказался стойким, надёжным гарантом Конституции. И если бы не решительные действия нашего Президента, страну постигла бы участь многострадальной Украины.

В приведённых выше ответах гражданско-патриотическая ценностная картина мира, представленная интервьюируемыми студентами, отличается идейной убеждённостью, неподкупностью, почитанием к истории прошлого своей страны, любовью и уважением к своей Родине, своему языку, своей вере; она включает гордость за своего президента, положительную оценку деятельности правительства Республики Беларусь по повышению благосостояния беларусов и созданию у граждан уверенности в завтрашнем дне; она предполагает переосмысление сформировавшихся ошибочных взглядов.

Следующий вид интервью, который нами обозначен как «Работа с фрагментом фильма как погружение в эстетически трансформированную действительность», предполагает задание для студентов – посмотреть дома кинофильм «Судьба» режиссёра Е. Матвеева, обратив внимание на предложенную преподавателем одну из ситуаций, воссозданных в художественном фильме; впоследствии обсудить её, составить по ней небольшие диалоги, перевести их на иностранный язык; продумать ответы на вопросы, поставленные преподавателем к этому фрагменту кинофильма.

В качестве участников интервью попарно будут выступать коммуниканты в ролях: студент-критик и студент-режиссёр; студент-зритель и студент-актёр; студент-зритель и студент-зритель.

Студент-интервьюер обращается к интервьюируемым с вопросом.

1. *Как Вы относитесь к художественно осмысленному факту? / Как бы Вы поступили в данной ситуации?* (Имеется в виду эпизод, изображающий захват фашистами больницы с ранеными советскими солдатами и умственно отсталыми больными, которые не понимали, что происходит; расстрел раненых и погрузка больных в грузовики для вывоза и расстрела, а также поступок женщины-врача, добровольно оставшейся со своими пациентами. Один из немецких солдат предложил врачу оставить пациентов, но она не покинула больных, отправившись с ними на очевидную смерть.)

Приведём ответы на поставленные вопросы студентов, выступающих в качестве интервьюируемых зрителей:

– Я удивляюсь такому решению врача. Я думаю, врач сделала это зря. Она могла бы остаться живой, лечить и помогать многим людям, тем более, что эсесовец не настаивал на этом бессмысленном действии;

– Очень трудно нам, молодым, оценить такой поступок. Конечно, это благородно, но бессмысленно. Я не знаю, не представляю, как бы я поступила в такой ситуации на месте врача, скорее всего, я бы осталась жить;

– А я считаю, что чем оставаться в живых и обслуживать, лечить немецких солдат, лучше разделить нелёгкую участь с беспомощными больными – советскими людьми. В этом, я считаю, была душа – воплощение патриотизма советского человека.

В ценностной картине интервьюируемых студентов-зрителей отражены такие особенности гражданско-патриотического восприятия, как необходимость исполнения врачебного долга (выполнение клятвы Гиппократа); ответственность врача по отношению к своим пациентам, милосердие к ним и душевная боль за них, своих соотечественников – раненых солдат и беспомощных душевно больных людей. Хотя, как можно было убедиться, эти ценностные ориентиры присущи не всем ответившим.

Ещё одной разновидностью интервью, к которому мы обращаемся в нашей работе, является интервью с условным названием «Журналистская деятельность как комментирование событий», при проведении которого **с**туденты получают задание ознакомиться с актуальными новостными сообщениями и провести по их поводу своего рода журналистское расследование в форме комментирования события (событий).

При этом интервьюируемые студенты в своих комментариях сравнивают нынешнее положение дел в западных странах, где мнение народа не учитывается, и условия жизни в современной Беларуси, где проживает более 100 национальностей, где каждый народ имеет право на свой родной язык, свою религию и перемещение; дают оценку работе правительства; отмечают, что лучше нашей Беларуси ничего и нигде нет, подчёркивают, что надо дорожить и ценить то, что нам досталось от прошлых поколений, надо честно трудиться на благо нашей страны каждому на своём рабочем месте, беречь и приумножать наше богатство.

На основе проведённой работы с использованием методического приёма *интервью* в его разных вариациях студенты получили задание обобщить собранную информацию по теме «Я – гражданин Республики Беларусь» в форме *стенгазет* или *видеопрезентаций* (при этом работать было предложено как индивидуально, так и в группах), что, как представляется, должно способствовать совершенствованию их гражданско-патриотического сознания, более чёткой выработке составляющих доминант.

Таким образом, приведённые ответы студентов позволяют сделать вывод о том, что у большинства из них *к ценностным* ***доминантам*** картины мира принадлежат: самопожертвование ради других; непременное присутствие в сознании исторической памяти; справедливость; правда; готовность к защите Отечества; необходимость сохранения своего языка и права говорить на родном языке; забота о гражданах страны.

Следует отметить, что интервью обозначенной тематики требуют от студентов осведомлённости о внутреннем положении нашей страны и ситуации вокруг неё и Союзного государства; аналитического и / или критического отношения к действиям государственной власти и к действиям властей других стран и т. п.

Самостоятельная подготовка ответов для интервью неразрыно связана с совершенствованием студентами их лингвистических знаний и навыков их применения в речемыслительной деятельности, а также переводческих умений.

Формирование высококлассного специалиста, способного решать поставленные перед ним обществом задачи, проходит когнитивный путь от представлений о ценностях, затем принятии этой системы ценностей в качестве своей ценностной доминанты.

Формирование в сознании студентов – будущих специалистов в различных областях – многогранных, с множеством позитивных характеристик образов, неразрывно связанных с патриотическими ценностями: Родины, родного края, семьи, народной памяти, безусловно, должно проходить через образование человека в течение всей его жизни.

Использованные источники

1. Дзюба, Е. В. Ценностные доминанты в языковом сознании обучающихся военно-инженерного вуза: по данным вербально-ассоциативного эксперимента / Е. В. Дзюба, Е. В. Чубко // Профессиональное образование в России. – 2020. – № 4. – С. 93.

2. Гащенко, Л. С. Методологические проблемы формирования патриотических ценностей современного студенчества / Л. А. Гащенко. – Витебск : Изд-во ВГУ, 2003. – 135 с.

3. Гришанов, В. И. Социальные ориентиры и принципы патриотического воспитания студенческой молодежи /В. А. Гришанов // Идеологические, социально-психологические и педагогические аспекты формирования патриотизма белорусского студенчества : материалы республиканского научно-практического семинара, Витебск, 14 декабря 2007 г. / Вит. гос. ун-т; редкол. : Э. И. Рудковский (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007 – 146 с.

4. Колесник, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков /И. Л. Колесник, О. А. Долгина. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.

5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Беларуси на 2016-2020 годы : утверждена постановлением Министерством образования Республики Беларусь 15 июля 2015 г. – № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://adu.by/ru/homepage/obrasovatelhy-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitanya.html. – Дата доступа : 15.10.2020.

6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 2-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство «Мир и образование», 2006. – 1200 с.

7. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи на 2021–2025 гг. : утв. Министерством образования Республики Беларусь. – 31 декабря 2020 г. – № 312. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf. – Дата обращения: 06.02.2024.

8. Республика Беларусь. Законы. Кодекс Республики Беларусь об образовании : [принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.] : по состоянию на 1 сентября 2022 г. // Республика Беларусь. Законы. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022.– 512 с.

9. Солодилова, И. А. Ценностная картина мира как объект лингвистического изучения / И. А. Солодилова, В. В. Перевалов // Филология. Серия: Гуманитарные науки. – Оренбург. – 2018. – № 3. – С. 181.

УДК 81’373.2:37.013

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ОНОМАСТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ[1]

Дулова Ю. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. На материале научных статей, представленных в сборниках международных конференций «Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования» и «Ономастика Поволжья», определяются основные направления исследований ономастико-педагогических проблем в образовательном пространстве.

Ключевые слова: имя собственное; ономастика; образовательное пространство.

MODERN DIRECTIONS OF RESEARCH OF ONOMASTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEMS IN THE EDUCATIONAL SPACE

Dulava Yu. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. Based on the material of scientific articles presented in the collections of international conferences “Regional Onomastics: Problems and Prospects for Research” and

[1] Работа подготовлена в рамках выполнения НИР «Традыцыі і навацыі ў развіцці мовы і культуры Беларускага Паазер’я», № ГР 20210510 от 05.04.2021 г. задания 6.1.08 «Беларуская мова: этналінгвістычны, сацыялінгвістычны і лінгвакультуралагічны аспекты даследавання» подпрограммы «Беларуская мова і літаратура» государственной программы научных исследований «Грамадства і гуманітарная бяспека беларускай дзяржавы» на 2021–2025 гг.

“Onomastics of the Volga Region”, the main directions of research on onomastic and pedagogical problems in the educational space are determined.

Key words: proper name; onomastics; educational space.

Введение. Имена собственные, являясь значительным пластом лексики современного языка, активно включаются в содержание языковой подготовки. Онимы обладают учебным и воспитательным потенциалом, в том числе и благодаря заключенной в них культурной, исторической и иной информации, поэтому исследование ономастико-педагогических проблем представляется актуальным.

Цель статьи – определить современные направления исследований ономастико-педагогических проблем в образовательном пространстве.

Материал и методы. В качестве материала исследования были отобраны научные статьи соответствующей тематики из сборников международной конференции «Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования» (2016 г., 2018 г., 2022 г.) и одноименного сборника научных статей (2023 г.), изданного к юбилею доктора филологических наук, профессора А. М. Мезенко. Опубликованные статьи принадлежат преимущественно белорусским исследователям.

Для того, чтобы проследить современные тенденции, были отобраны также работы соответствующей тематики из сборников материалов международной конференции «Ономастика Поволжья» (2020 г., 2021 г., 2022 г., 2023 г.). Материалы написаны главным образом российским исследователям.

Для достижения поставленной цели были использованы описательный, сравнительно-сопоставительный и аналитический методы.

Несмотря на активное использование ономастического материала в образовательном процессе, количество исследований, посвящённых анализу ономастико-педагогических проблем, остаётся незначительным. Это демонстрирует и имеющийся в нашем распоряжении материал. Так, в рассмотренных сборниках «Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования» количество статей соответствующей тематики составило 5,3%, в сборниках «Ономастика Поволжья» – 3,8%.

В зависимости от того, использованию какого вида собственных имён в образовательном процессе посвящено исследование, можно выделить следующие направления анализа: *выявление особенностей формирования антропонимической и топонимической компетенций*. Интерес к формированию данных компетенций объясняется принадлежностью указанных разрядов онимов к ядерным.

Отметим работы белорусских учёных. Т. Г. Трофимович рассмотрела использование антропонимов на этапе обучения младших школьников, проанализировав антропонимическое пространство русскоязычного словаря О. Тириновой [7]. Интерес представляет и другой труд, в

котором И. К. Русакович и Т. Г. Трофимович поделились своим опытом наблюдения над продуцированием и использованием антропонимов в белорусском жестовом языке [6]. В контексте развивающегося инклюзивного образования данная работа актуальна не только для филологов, но и также для специалистов, работающих с людьми, общающимися с помощью жестового языка. Авторами очерчена специфика антропонимов в белорусском жестовом языке, обоснована перспективность дальнейшего исследования номинаций, создаваемых средствами жестового языка. Формированию антропонимической и топонимической компетенций посвящены публикации Е. С. Василевской и М. А. Вагулько.

В центре исследования российских ученых находится проблема использования в процессе обучения топонимической лексики. А. А. Соколова рассмотрела топонимию России в системе занятий РКИ в военном вузе, а также выявила потенциал названий внутригородских объектов в обучении. Е. О. Орлова описала этапы развития топонимической грамотности студентов-педагогов. В статье О. А. Скрябиной выделен ценностный потенциал топонимики для изучения русского языка.

В отдельных работах центральным звеном выступили иные разряды онимов (статьи О. В. Никифоровой, Т. А. Сироткиной).

В конце XX-го– начале XXI-го вв. для ономастических исследований было свойственно обращение к анализу собственных имен с позиции лингвокультурологии. На сегодняшний день национально-культурное содержание онима является бесспорным. С этой точки зрения, интерес ономатологов и методистов к лингвокультурологическому и лингвокраеведческому аспектам представляется обоснованным и позволяет выделить ещё одно направление исследований: *выявление особенностей использования национально-культурного потенциала онимов на учебных занятиях* (работы Л. Н. Верховых, И. М. Ганжиной и М. Ю. Черненок, Н. А. Максимчук, С. В. Николаенко, Ф. Ш. Пашаевой-Юнус и Я. А. Юнус). При этом, если Л. Н. Верховых характеризует ономастическое лингвокраеведение и приходит к выводу, что «лингвокраеведение, в том числе и ономастическое, должно изучаться как в школе, так и в педагогических вузах на филологических, историко-филологических и исторических факультетах» [1, с. 349], то И. М. Ганжина и М. Ю. Черненок приводят пример проведения школьного урока-конференции на основе местных онимов, но подчёркивают, что наиболее эффективной для формирования внутреннего мира обучающегося выступает внеурочная деятельность, способствующая развитию творческих способностей (создание документальных фильмов с включением краеведческого компонента; подготовка экскурсий; участие в многообразных конкурсах) [2]. С. В. Николаенко, Ф. Ш. Пашаева-Юнус, Я. А. Юнус характеризуют лингвокультурологический аспект онимов в преподавании русского языка как родного и как иностранного.

Ещё одним направлением выступает *выявление теоретической основы и особенностей практического использования имён собственных в образовательном процессе.* Оно является более широким, поскольку не ограничивается отдельными разрядами онимов или же отдельными аспектами их использования в обучении (статьи С. В. Николаенко, И. Э. Ратниковой, Т. Г. Трофимович, Е. П. Черногрудовой). К данному направлению относятся и следующие труды: работа Г. М. Кулаевой, которая предложила методические пути изучения ономастики в рамках учебного предмета «Русский (родной) язык»; статья В. В. Робустовой и А. С. Коваленко, которые охарактеризовали потенциал эвристических заданий как способа развития ономастической компетенции.

Потенциал и важность ономастического материала рассматривается не только в рамках изучения языковых дисциплин. Так, А. Н. Дулов определил место и роль ономастики в системе подготовки преподавателя истории, подчёркивая, что вырабатываемые уже на первом курсе навыки анализа топонимического, антропонимического и этнонимического материала, а также навыки применения ономастических компетенций в источниковедческой критике могут быть необходимы как для дальнейшей работы в качестве преподавателя, так и в научно-исследовательской деятельности [3].

Следующее направление исследований – *выявление особенностей ономастического пространства учебных пособий и словарей*. H. Duszyński-Karabasz проанализировал ономастическое пространство учебника болгарского языка для поляков. Формированию компетенций учащихся с использованием ономастических словарей посвящена статья А. А. Лазуркина. Значимой представляется работа С. В. Мартынкевич, которая не только выявила ономастические особенности современных учебных пособий по белорусскому языку для школ, но и разработала систему заданий на основе содержания дидактических текстов с включением онимов [4]. Примечательно, что данное направление исследований не было представлено в сборниках материалов международной конференции «Ономастика Поволжья» (2020–2023 гг.).

Выявление особенностей использования онимов в преподавании неродного языка стало целью статей, относящихся к еще одному направлению. Преимущественно речь идёт о преподавании русского языка как иностранного (статьи Е. Н. Горегляд, Юе Цюй, А. А. Соколовой, Ф. Ш. Пашаевой-Юнус, Я. А. Юнус). В статьях названных авторов рассмотрены особенности использования ономастического материала (в том числе регионального) с учётом его лингвокультурной специфики в обучении иностранных студентов. Работа H. Duszyński-Karabasz, которая упоминалась ранее, связана с преподаванием болгарского языка как иностранного.

Отдельно отметим статью С. В. Николаенко, которая раскрывает воспитательный потенциал ономастики. Учёный представил анализ тематики исследований учащихся в рамках конференции «Эврика» и пришёл к выводам, что особый интерес у них вызывает антропонимия и топонимия родного региона. Кроме того, в статье приведены результата опроса китайских студентов, обучающихся на филологических специальностях ВГУ имени П. М. Машерова, в котором студенты должны были выполнить три действия («3 шага к уверенности»): 1) назвать себя русским именем; 2) объяснить свой выбор; 3) узнать значение этого имени [5]. Опираясь на собственный педагогический опыт, С. В. Николаенко продемонстрировал, что в ономастический компонент может быть задействован в реализации современных подходов к воспитанию молодёжи на любом уровне получения образования. Таким образом, *раскрытие воспитательного потенциала ономастики* – перспективное направление для дальнейших исследований.

Материал проанализированных научных статей может быть адаптирован для использования методистами в учреждениях, обеспечивающих получение как среднего, так и высшего образования. Несмотря на то, что ряд исследователей делали акцент на использования ономастического материала для определённой целевой аудитории, мы не стали выделять отдельные направления исследований по данному критерию.

Перечисленные направления на сегодняшний день являются основными, но представляется перспективным их развитие. На наш взгляд, периферийные разряды онимов заключают в себе не менее значимую культурную информацию, чем ядерные. Например, прагматонимы или артионимы более подвижны и более подвержены влиянию социума, времени, культурным изменениям, поэтому могут сказать о языковой моде определённого времени или конкретной языковой среды, поэтому выявление потенциала их использования в обучении и воспитании позволило бы расширить ономастический инструментарий.

В проанализированных сборниках выявлена лишь одна статья, которая раскрывает роль ономастики для профессионального образования нефилологов. Но ономастический материал может и должен быть задействован в подготовке и иных специалистов: юристов, географов, педагогов дошкольных учреждений и др.

Отдельного внимания заслуживает использование ономастического материала в подготовке будущих переводчиков. Зачастую выработке навыка перевода собственных имён уделяется недостаточно времени. А имя – это то, с чего начинается коммуникация, установка контакта с собеседником. Следовательно, передача собственных имён на иные языки не должна превращаться в формальный перенос с исходного на язык перевода средствами транслитерации или транскрипции.

Таким образом, исследование ономастико-педагогических проблем представлено различными направлениями: выявление особенностей формирования антропонимической и топонимической компетенций; выявление особенностей использования национально-культурного потенциала онимов на учебных занятиях; выявление теоретической основы и особенностей практического использования имен собственных в образовательном процессе; выявление особенностей ономастического пространства учебных пособий и словарей; выявление особенностей использования онимов в преподавании неродного языка; раскрытие воспитательного потенциала ономастики. Вместе с тем, наблюдается сравнительно небольшое количество работ данной тематики, что, однако, только подчёркивает перспективность ее исследования.

Использованные источники

1. Верховых, Л. Н. Ономастическое лингвокраеведение в школе и вузе / Л. Н. Верховых // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. : А. М. Мезенко, С. В. Николаенко, Е. А. Зайцева, О. В. Шеверинова – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 346–350.

2. Ганжина, И. М. О возможностях использования культурно-исторического пространства села Прямухино в образовательной деятельности / И. М. Ганжина, М. Ю. Черненок // Ономастика Поволжья : материалы XX международной научной конференции, Элиста, 5–7 октября 2022 г. / сост. и ред. Н. А. Кичикова, В. И. Супрун ; Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова. – Волгоград : ПринТерра-Дизайн, 2022. – С. 388–392.

3. Дулов, А. Н. Место и роль ономастики в системе подготовки преподавателя истории / А. Н. Дулов // Ономастика Поволжья : материалы XVIII Международной научной конференции, Кострома, 9–10 сентября 2020 г. : в 2 т. / науч. ред. : Н. С. Ганцовская, В. И. Супрун; сост. и отв. ред. Г. Д. Неганова ; Костромской государственный университет. – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – Т. 2. – С. 355–360.

4. Мартынкевіч, С. В. Анамастычная прастора сучасных вучэбных дапаможнікаў / С. В. Мартынкевіч // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. : А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 306–310.

5. Николаенко, С. В. Воспитательный потенциал ономастики / С. В. Николаенко // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. : А. М. Мезенко [и др.]; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 320–324.

6. Русакович, И. К. Из наблюдений над продуцированием и использованием антропонимов в белорусском жестовом языке / И. К. Русакович, Т. Г. Трофимович // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. : А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 324–328.

7. Трофимович, Т. Г. Антропонимы и антропонимические вкусы времени в обучении чтению белорусских младших школьников / Т. Г. Трофимович // Региональная ономастика : проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. : А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 329–332.

УДК 801-3:[316.4+304]

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Зайцева И. П., Соловьёва И. А.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П.М. Машерова

Аннотация. В статье показаны возможности, которые открываются перед преподавателем иностранного языка привлечение в качестве материала для работы на занятиях аутентичных текстов – фрагментов оригинальных (англоязычных) словесно-художественных произведений, в частности – романа «Red and Green» (рус. «Алое и зелёное») известной британской писательницы Jean Iris Murdoch (рус. Айрис Мёрдок). Авторы иллюстрируют высказанные положения иллюстрациями из данного романа, которые проанализированы в лингвостилистическом и / или лингвокультурологическом ключе.

Ключевые слова: «Red and Green», Jean Iris Murdoch, аутентичный текст, идентичность этническая, идентичность культурная, социокультурный контекст, компетенции (языковая, лингвострановедческая, социокультурная и др.).

AUTHENTIC LITERARY TEXT AS A SOURCE OF INFORMATION ABOUT ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY OF A PERSON

Zaitseva I.P., Solovyova I A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Summary. The article shows the possibilities that are open to a foreign language teacher to use authentic texts - fragments of original (English-language) word-fiction works, in particular, the novel 'Red and Green' by the famous British writer Jean Iris Murdoch. The authors illustrate their points with illustrations from this novel, which are analysed linguistically and/or linguoculturalistically.

Key words: Keywords: "Red and Green", Jean Iris Murdoch, authentic text, ethnic identity, cultural identity, sociocultural context, competences (linguistic, linguocultural, sociocultural, etc.).

Введение. Одной из ключевых категорий современного языкознания и междисциплинарных областей с выраженным лингвистическим компонентом является понятие «языковая личность», которое особенно активно стало разрабатываться на рубеже XX – XXI веков вслед за Ю. Н. Карауловым, посвятившим этой проблеме ряд исследований. Безусловно, в каждой конкретной научной области эта категория осмысливается с акцентами на различных аспектах, однако в принципе её

структура, как и ряд основных проявлений, остаются достаточно устойчивыми.

Характерными проявлениями языковой личности в осуществляемых ею коммуникативных процессах оказываются идентичность *этническая* и *культурная* идентичность и самым тесным образом взаимосвязанная с ними идентичность *языковая*. Осмысление и систематизация средств и способов вербального воплощения разных типов личностной идентичности в текстах различной функционально-стилистической принадлежности в настоящее время представляет одну из ***актуальных*** проблем как языкознания, так и «стыковых» с лингвистикой наук прежде всего – психолингвистики, теории межкультурной коммуникации и т. п.).

Цель настоящей публикации – выявление и интерпретация системы средств и способов, которые привлекаются автором оригинального (англоязычного) литературного произведения для воплощения своеобразия идентичности персонажей, а также определение методического потенциала этого материала при овладении английским языком студентами-филологами.

Материал и методы. Материалом в данном случае послужили фрагменты романа известной британской писательницы второй половины XX века **Jean Iris Murdoch** (*рус*. Айрис Мёрдок) – «**Red and Green**» (*рус*. «Алое и зелёное») [10]. Этот роман выбран по причине того, что данное произведение посвящено довольно значимым в истории Великобритании общественно-политическим событиям, в которых персонажи романа довольно часто вынуждены были принимать решения о своей отнесённости к той или иной общественной группе, организации и т. п., что непосредственно связано с необходимостью идентификации и \ или самоидентификации личности.

При проведении исследования использовались как *общенаучные* методы: наблюдения, систематизации и сопоставления, так и *специальные филологические* методы: лингвостилистического и контекстуального анализа; толкования словарных дефиций; интерпретационный метод и метод дискурсивного анализа.

Результаты и их обсуждение. Термин «идентичность», входящий в терминофонд многих современных научных направлений, не имеет в исследовательской литературе однозначного толкования и обычно определяется с акцентом на аспекте (аспектах), наиболее значимых для той или иной науки, причём и в этих случаях нередко употребляется в нескольких значениях.

Это отражено при толковании понятия «идентичность» в разного род справочных источниках – ср., например: «**Идентичность** (Идентификация). Психологическое соотнесение индивида с социальной группой или этносоциальной общностью, с которой он разделяет

определённые нормы, ценности, групповые установки, а также то, как воспринимают человека окружающие, с какой из групп его соотносят. Положительная или отрицательная групповая идентичность проявляется в признании или непризнании индивида членом «своей» группы. В зависимости от параметров, на основании которых происходит идентификация индивида с разными группами, выделяют различные виды идентичности: **биологическая**, **этническая**, **социальная**, **сословная** (**классовая**) и т. п. …

Человек, как правило, идентифицирует себя с несколькими группами и общностями, причём такие идентификации могут со временем меняться в силу изменившихся жизненных условиях, преференций (выделено нами. – И. З., И. С.) [6, с. 72].

На неоднозначность трактовки понятия «идентичность» указывает и известный исследователь проблем межкультурной коммуникации О. А. Леонтович, ориентируясь при этом прежде всего на работу [Martin J. N., Nakayama T K.]. По её мнению, можно выделить как минимум три подхода к определению этого феномена: **социопсихологический** (идентичность создаётся отчасти как собственное «Я», отчасти – в зависимости от групповой принадлежности, в связи с чем представляет собой «многоликое» понятие); **коммуникативный** (более динамичный по сравнению с первым: идентичность возникает на основе собственного «Я» и в процессе обмена коммуникации с другими индивидами) и **критический** (когда идентичность, представляющая собой динамическую сущность, приписывается индивидууму ещё до рождения) [3, с. 145].

В процессе коммуникативного взаимодействия, в особенности межкультурного, чрезвычайно важную роль играет свойственная личности **культурная** идентичность, которая выражается в признании культурной специфики и национальной самобытности коммуникантов и «определяется посредством языка, лексикона, дискурсных моделей» [1, с. 125], а также идентичность **этническая** – «этническое осознание, восприятие себя как члена определённой этнической общности, с эмоциональными, ценностными значениями, приписываемыми этому членству; осознание тождества с одной этнической группой (через общие этносоциальные представления, убеждения, верования, модели поведения, формируемые в процессе социализации) и отделение от других этнических групп» [1, с. 127]. **Языковая** идентичность, т. е. осознание своей принадлежности к носителям определённого языка, входит в культурную идентичность в качестве одного из компонентов, и является особо значимым фактором для процесса речевой коммуникации.

При коммуникативно-речевом взаимодействии с другими членами социума, в особенности социума, объединяющего представителей различных культур, любая личность практически всегда в той или иной

мере демонстрирует собственную культурную и / или этническую идентичность, что, как правило, находит отражение в идентичности **языковой**, которую, как представляется, точнее обозначить как **лингвокультурная** идентичность. Такого рода идентичность воплощается в речевом «оформлении» коммуникативно-речевого процесса, причём не только в выборе собственно языка коммуникации, но и в характере использования образных средств, в интертекстуальных отсылках (к примеру, в предпочтении прецедентных феноменов (имён, текстов и т. п.), значимых именно для конкретной лингвокультуры) и т. д.

Принимая за основу положение о том, что человек и, соответственно, языковая личность, в большинстве случаев проявляет себя в идентификации *с несколькими*, различными по своему характеру, *группами*, очевидно, что рассматриваемое в данном случае понятие – идентичность – является по своей сути ***комплексным***, составляющие которого находятся в отношениях не только *взаимодействия*, но и *взаимовлияния*, что необходимо учитывать при установлении речевых средств и способов, при помощи которых это свойство личности воплощается в текстах различной функционально-стилистической принадлежности.

Особого внимания в обозначенном исследовательском аспекте заслуживают словесно-художественные произведения, где присущие личности свойства осмысливаются в *образном* ключе, причём нередко – с *образно-ценностных* позиций. Это позволяет дополнить, иногда – весьма существенно, собственно научное представление об осмысливаемых категориях рядом характеристик, которые оказываются значимыми для более детального и глубокого постижения такого рода понятий.

К числу литературно-художественных произведений, которые заслуживают безусловного исследовательского внимания в обозначенном аспекте, принадлежит роман классика британской литературы – писательницы Jean Iris Murdoch (Айрис Мёрдок) – «Red and Green» («Алое и зелёное»). Этот роман посвящён событиям, которые произошли в жизни нескольких ирландских семей в период Пасхального восстания в Ирландии 1916 года. Контраст, который, как можно предположить, так или иначе будет присутствовать при изображении описываемых событий, заложен уже в названии романа, которое принадлежит к бесспорно «сильным» для восприятия позициям. *Красный* (алый) цвет уже более нескольких веков является одним из символов Англии, принятым ещё солдатами на приграничных территориях в XVI веке, чтобы отличаться от шотландцев [11]. *Зелёный* цвет является одним из наиболее известных символов Ирландии – ср.: «Зелёный является также эмблематическим цветом Ирландии, «Изумрудного острова», – эпитет, тонко связанный с кельтской традицией, в соответствии с которой добродетельные души отправлялись в путешествие на зеленый Остров

блаженных (Tir nan Og)» [7, с. 108]. Этот цвет – один из цветов ирландского национального флага; помимо этого, он символизирует основную из конфессий Ирландии – католическую веру.

Знакомство с содержанием произведения уже в начальной его части свидетельствует, что неоднозначность, а нередко и явный антагонизм достаточно часто проявляются во взаимоотношениях выведенных в романе персонажей. Так, для главного герой – **Эндрю** – весьма принципиальным является вопрос *национального самоопределения* (это не в последнюю очередь связано с тем, что персонаж, как и сама писательница, – выходец из англо-ирландской семьи).

О собственной *этнической* идентичности Эндрю задумывается достаточно часто, пытаясь понять и объяснить прежде всего самому себе связанные с этим ощущения и поступки. Вот как, к примеру, это воплощено в одном из начальных фрагментов романа, лишь знакомящих читателя с этим персонажем:

«***Andrew's family were Anglo-Irish****, but he had never lived* ***in Ireland****, although he had spent most of his childhood holidays there.* ***He*** *had in fact, by what he regarded as a somewhat tiresome accident,* ***been born in Canada****, where his father, who had been in the insurance business, had once spent two years.* ***Andrew had grown up in England and more especially in London****, and* ***felt himself unreflectively to be English****, although equally unreflectively* ***he normally announced himself as Irish****.* ***Calling himself Irish was more of an act than a description, an assumption of a crest or picturesque cockade****.* ***Ireland remained for him a mystery, an unsolved problem: and a problem which was in some obscure way disagreeable****. There was of course the religious question.* ***A far from devout and, in England, an uncontentious, uninterested, almost entirely non-practising Anglican, he felt, on arrival in Ireland, his Protestant hackles rise****. There was an aggressive tingling, and something deeper which was unnervingly like fear. Today was Palm Sunday and Andrew, together with his mother and his fiancée, Frances Bellman, had attended matins at the Mariners' Church in Kingstown. On emerging from the church* ***they had found the streets filled with those others who, streaming in far greater numbers out of their chapels, were now parading about, more slowly, more confidently,*** *carrying palms in their hands.* ***For them it seemed, and for their sins Christ was even now entering Jerusalem, and their demeanour exhibited already a satisfaction, even a possessiveness,*** *which made the* ***congregation of the Mariners' Church, trotting more soberly homeward with averted eyes, feel unreal and perfunctory, unconnected with the great events to honour*** *which these arrogant strollers were almost casually decked.* ***Andrew's personal apprehension of this difference, this contrast with something gaudier, more vital and more primitive, was heightened by the fact that a number of his Irish relations had, to the extreme almost incredulous***

horror of his mother, become Roman Catholic converts» (выделено нами. – *И. З., И. С.*) [Здесь и далее текст цитируется по изданию, указанному в списке использованных источников: 10, p. 4-5].

При описании жизненного пути Эндрю в авторском повествовании упоминается ряд географических названий: *Ireland* (*Ирландия), Canada (Канада), England (Англия),* которые отсылают читателя к разным территориям единого, на первый взгляд, государства, части которого, однако, очевидно не тождественны друг другу в религиозном, культурном и ином отношении. Их употребление способствует воплощению в произведении смешанных чувств персонажа в плане определения своей исторической родины. Не меньшее значение имеет и введение в текст названий религиозных конфессий (религиозный вопрос на протяжении многих лет был одним из ключевых в противостоянии Англии и Ирландии, так как со времен Реформации борьба ирландского народа против английского господства велась под знаменем католицизма: *Anglican (англиканство), Protestant (протестантизм), Roman Catholic (римская католическая церковь)* – названий церквей и обрядов (*the Mariners' Church, Palm Sunday*). Из повествования мы узнаём, что Эндрю воспитывался преимущественно в *англиканских* традициях, однако во время поездок в Ирландию у него была возможность наблюдать за *католическими* обрядами, которые не только находили отклик в его душе, но и даже заставляли его, обычно равнодушного к церкви, вставать на защиту протестантизма (одной из англиканских конфессиональных ветвей).

Таким образом, собственные имена – топонимы и обозначения, принадлежащие к конфессиональной сфере, становятся *маркерами религиозно-культурных отличий* Эндрю от других персонажей. Эти сведения имеют композиционно-речевую форму присутствуют в авторской речи, однако, без сомнения, принадлежат именно Эндрю: в данном случае мы наблюдаем такую композиционно-речевую структуру прозаического произведения, как *несобственно-прямая* речь. Это подтверждается явной оценочностью повествования, в котором воплощено безусловно субъективное восприятие Эндрю окружающего: "*For them it seemed, and for their sins Christ was even now entering Jerusalem, and their demeanour exhibited already a satisfaction, even a possessiveness, which made the congregation of the Mariners' Church, trotting more soberly homeward with averted eyes, feel unreal and perfunctory, unconnected with the great events to honour which these arrogant strollers were almost casually decked. Andrew's personal apprehension of this difference, this contrast with something gaudier, more vital and more primitive, was heightened by the fact that a number of his Irish relations had, to the extreme almost incredulous horror of his mother, become Roman Catholic converts*" (*рус*. Казалось, для них и за их грехи Христос сейчас входил в Иерусалим, и в их поведении уже проступало

удовлетворение, даже собственничество, отчего прихожане церкви моряков, более трезво рыскавшие по домам с отведёнными глазами, чувствовали себя нереальными и бессодержательными, непричастными к великим событиям, в честь которых эти надменные гуляки были почти небрежно одеты. Личное ощущение Эндрю этой разницы, этого контраста с чем-то более ярким, более жизненным и более примитивным, усиливалось судя по числу его ирландских родственников, к крайнему, почти невероятному ужасу его матери, перешедших в римско-католическую веру (построчный перевод выполнен авторами. – *И. З., И. С.*) [10, с. 5].

Как можно убедиться, основными средствами придания изложению ***оценочности*** и ***образности*** являются различные *имена прилагательные*, употреблённые в различных функциях. Эти прилагательные можно сгруппировать в зависимости от субъектов, которых они характеризуют.

Так, прихожане церкви моряков охарактеризованы как *feel* ***unreal*** *and* ***perfunctory, unconnected with the great events*** (рус. чувствовали себя нереальными и неинтересными, непричастными к значительным <религиозным> событиям). Эта характеристика дополняется выражением ***trotting*** *more soberly homeward* ***with averted eyes*** (*рус*. более трезво рыскавшие по домам с отведёнными глазами). Во всех употреблённых по отношению к прихожанам церкви моряков определениях присутствует *коннотативный* элемент, негативно характеризующий человека, подчёркивающий его несоответствие происходящим событиям, ненужность, даже никчёмность – именно такое впечатление производили эти люди на Эндрю. В данном случае можно, таким образом, констатировать, что оценочность присутствует в *языковых* значениях использованных признаковых слов.

Прихожане римско-католической церкви воспринимаются Эндрю иначе: *these* ***arrogant strollers*** *were* ***almost casually decked*** (*рус*. эти надменные гуляки были почти небрежно одеты) – как весьма высокомерная группа людей, которая выказывает пренебрежение только не к окружающим, но даже к религии, которую они исповедуют. Помимо этого, весьма показательным является и предшествующее приведённой характеристике замечание: *their demeanour exhibited already* ***a satisfaction, even a possessiveness*** (*рус*. в их поведении уже проступало удовлетворение, даже собственничество). В характеристиках прихожан римско-католической церкви преимущественно использованы слова, в *языковых* значениях которых также содержится *оценочный коннотативный* компонент, указывающий, однако, совсем на иные, чем отмеченные ранее, свойства человека: его неуважение к людям в принципе и к представителям иной веры – в частности; явное стремление поставить себя выше многих из тех, с кем приходится сталкиваться, и т. п.

Психологизм А. Мёрдок отчётливо проявляется в характеристике отношения Эндрю к тому контрасту между религиями, который для него очевиден; для этого автор также активно использует *оценочную* лексику: *Andrew's personal apprehension of this difference, this contrast* ***with something gaudier, more vital and more primitive****, was heightened by the fact that a number of his Irish relations had,* ***to the extreme almost incredulous horror of his mother****, become Roman Catholic convertsa* (*рус*. Личное ощущение Эндрю этой разницы, этого контраста с чем-то более ярким, более жизненным и более примитивным, усиливалось судя по числу его ирландских родственников, к крайнему, почти невероятному ужасу его матери, перешедших в римско-католическую веру).

Ощущение противопоставленности, которая по наблюдениям и ощущениям Эндрю, чётко присутствует в группах приверженцев разных религий, передаётся писателем, во-первых, с помощью включения в описание его размышлений персонажа *языковых* средств *оценочного* характера – имён существительных и прилагательных, в том числе и в форме сравнительной степени: ***something gaudier***, ***more vital***, ***more primitive***, ***incredulous horror*** (в последнем случае выражение обладает особой экспрессией в результате соединения **двух** коннотирующих единиц языка). Во-вторых, усилению контраста в сознании Эндрю способствует синтаксическая конструкция, в которую заключено высказывание: развёрнутое сложное предложение включает множество осложняющих компонентов, которые дополняют и конкретизируют заключённый в выражении смысл.

Надо заметить, что автор довольно часто изображает в романе характерное для Эндрю психологическое состояние– чувства, отличающиеся очевидной двойственностью, неоднозначностью которые он испытывает в различных ситуациях. Эта противоречивость в отношении персонажа ко многому наблюдаемому, переживаемому и т. п. во многих случаях находит выражение в *синтаксическом* оформлении повествования, в характере избираемых автором синтаксических конструкций. Прежде всего это сложные предложения с разными видами связи, части которых так или иначе противопоставлены друг другу – например: "*Andrew's family were Anglo-Irish,* ***but*** *he had never lived in Ireland,* ***although*** *he had spent most of his childhood holidays there*'; '*… and felt himself unreflectively to be English,* ***although*** *equally unreflectively he normally announced himself as Irish"* [10, с. 6].

При этом контрастность может выражаться как при помощи соответствующих союзов (*but* – противительный союз, используемый в сложносочинённом предложении; *although* – один из подчинительных союзов, обычно присоединяющий придаточное предложение со значением уступки), так и без них – ср., например, синтаксическую

конструкцию из приводимого ранее фрагмента произведения: *"**A far from devout** and, **in England**, an **un**contentious, **un**interested, almost entirely **non**-practising Anglican, he felt, on arrival **in Ireland**, **his Protestant hackles rise**"* (в данном случае контрастность выражение объединением в одном высказывании лексических единиц с морфемами, придающими лексической единице отрицательное значение (*un*-, *non*-), которые, будучи включёнными в одну конструкцию, априори противопоставляются словам, где такие морфемы отсутствуют).

Заключение. Несмотря на фрагментарность представленного в публикации анализа оригинального (англоязычного) текста романа Jean Iris Murdoch (*рус*. Айрис Мёрдок) «Red and Green» (*рус*. «Алое и зелёное»), с нашей точки зрения, можно констатировать, что данное произведение содержит весьма обширную информацию, выходящую за пределы собственно лингвистических средств, использованных для его создания. Это сведения об общественно-политической обстановке в Великобритании первых десятилетий XX века, а также о разнообразии существовавших тогда разного рода общественных институтов, в частности – религиозных конфессий, находящихся между собой в достаточно сложных отношениях. Этот социокультурный контекст, описание реалий общественной жизни, в которых пребывает Эндрю, а также различные *фоновые* сведения об этом персонаже, содержащиеся в авторском повествовании, безусловно, не только способствуют пониманию того, как литературный герой *идентифицирует* себя в качестве члена общества. Он также позволяет современному читателю «погрузиться» в социокультурный контекст изображаемой эпохи, что особенно важно для читателя инокультурного, у которого при восприятии произведения А. Мёрдок в оригинале возникает двойной «барьер»: *языковой* (*лингвокультурный*) и *социокультурный*, – которые ему для более-менее адекватного понимания содержащегося в романе смысла необходимо преодолеть.

Таким образом, при работе с аутентичным текстом создаётся возможность для формирования и / или совершенствования не только *языковой* компетенции, но также *социокультурной*, *лингвострановедческой*, *общегуманитарной* и некоторых других.

Формированию и совершенствованию перечисленных и иных компетенций при работе на занятиях по английскому языку со студентами-филологами, безусловно, будет способствовать разработанная система в русле решения задач, ставящихся преподавателем в зависимости от того, на какой именно компетенции (компетенциях) он сосредоточивает внимание на конкретном занятии. При этом фрагменты произведения А. Мёрдок «Алое и зелёное» могут быть использованы не только в качестве иллюстративного материала, но и как тексты, в которых студентам предлагается выявить и проанализировать речевые единицы,

оформляющие различные психологические и / или эмоциональные состояния персонажей, также такие свойства их личности, как этническая или культурная идентичность и т. п.

Использованные источники

1. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

2. Горбачевич, К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – СПб. : «Норинт», 2002. – 224 с.

3. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.

4. Мёрдок, А. Алое и зелёное / А. Мердок. – М. : АСТ, 2004. – 348 с.

5. Полякова, Е. Ю. Ирландское восстание 1916 / Е. Ю. Полякова // Большая российская энциклопедия. – URL: https://old.bigenc.ru/world_history/text/2021419 (дата обращения: 12.05.2024).

6. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. М. : Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

7. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер; пер. с англ. С. Палько. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 204 с.

8. Яблоков, И. Н. Религиоведение: Учебное пособие / И. Н. Яблоков. – М. : Гардарики, 2000. – 314 с.

9. Lingvo Live. – URL: https://www.lingvolive.com/ru-ru. – Date of access: 12.05.2024.

10. Murdoch, I. Red and Green / I. Murdoch. – New York : Viking Press, 1965. – 311 p.

11. War-Cries of Irish Septs // Ulster Journal of Archaeology. – 1855. – Vol. 3. – P. 203–212. – URL : http://www.jstor.org/stable/20608764. – Date of access : 12.05.2024.

УДК 378.016:821.111'42:070:614

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МЕДИАТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗДОРОВЬЕ»

Зайцева И. П., Шевелева А. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П.М. Машерова

Аннотация. В статье на материале научно-популярных аутентичных текстов, опубликованных в британском журнале, который посвящён проблемам здорового образа жизни, выявлены и проанализированы некоторые характерные для этого жанра медиадискурса параметры: лингвостилистические средства и способы оформления прогностического содержания и оценочности. При этом акцент сделан на возможности привлечения текстов подобного характера на занятиях со студентами-филологами.

Ключевые слова: медиадискурс, познавательно-развлекательная медиасфера, здоровый образ жизни, аутентичный текст, прогностические суждения, оценочность, достоверность содержания.

USE OF AUTHENTIC MEDIA TEXT IN ENGLISH CLASSES WITH PHILOLOGY STUDENTS WHEN STUDYING THE TOPIC "HEALTH"

Zaitseva I. P., Sheveleva A. S.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. In the article on the material of popular science authentic texts published in the British magazine devoted to the problems of healthy lifestyle some parameters characteristic for this genre of media discourse are revealed and analysed: linguostylistic means and methods of designing prognostic content and evaluation. At the same time, the emphasis is on the possibility of involving texts of this nature in the classes with students of philology.

Key words: media discourse, cognitive-entertainment media sphere, healthy lifestyle, authentic text, predictive judgements, evaluability, content validity.

Введение. Исследования, проводимые в рамках активно развивающейся в последние десятилетия **медиалингвистики** – направления в языкознании, которое изучает язык медиасферы: газет и журналов, радио, телевидения, Интернета, – по справедливому мнению Т. В. Шмелёвой, могут быть плодотворными лишь в тех случаях, когда «все языковые факты рассматриваются с учётом участников коммуникации, фактуры речи, сферы речи, жанров. В таком случае медиалингвистику можно развивать как четыре взаимосвязанных направления: персонология, фактурология, сферология и жанрология» [4, с. 301]. При этом главную идею медиалингвистики как особого лингвистического раздела Т. В. Шмелёва усматривает в непременном проявлении различий любой из сторон медиакоммуникации в используемых для её оформления речевых средствах и способах, чем обусловливается необходимость «самых тщательных исследований каждого жанра, каждой сферы» медиакоммуникации.

В медиалингвистической сферологии, в соответствии с концепцией упомянутого исследователя, следует изучать внутренние разновидности медиасферы – от политической до спортивной и развлекательной, – на которые дифференцируется то или иное медиалингвистическое направление.

Одной из таких внутренних сфер, явно привлекающих в настоящее время внимание широкой общественности, является сфера, объединяющая медиатексты, которые тематически связаны с проблемой ***здорового образа жизни*** (далее – ЗОЖ). Эти коммуникативно-речевые

образования довольно разнообразны как по *жанровой отнесённости*, так и *по типам предполагаемых адресатов*, уровень подготовки которых для восприятия того или иного медиатекста может довольно существенно отличаться. При восприятии же медиатекстов, посвящённых проблемам ЗОЖ, подготовленность к их восприятию адресатов имеет важное значение, поскольку в коммуникативно-речевых образованиях подобного характера, как правило, содержатся отсылки к каким-либо фактам из различных научных областей: медицины, экологии и т. п., – нередко словесно оформленные с элементами научного стиля последних.

Исследование текстов, посвящённых проблемам ЗОЖ с коммуникативно-лингвостилистических позиций является в настоящее время одной из ***актуальных*** проблем нескольких лингвистических и междисциплинарных направлений: лингвостилистики, медиалингвистики, лингвопрагматики и ряда других. Осмысление результатов, полученных в процессе исследований с позиций перечисленных дисциплин, безусловно, способствует *повышению качества* коммуникативно-речевых произведений, создаваемых в означенной медиасфере, а также позволяют выработать *конкретные рекомендации* по подготовке и / редактированию такого рода текстов, актуализируя прежде всего их воздействующую функцию – функцию донесения до адресата соответствующей информации в форме, которая в наибольшей степени способствует эффективному её восприятию и последующему усвоению, что, является в том числе основой для правильного поведения человека при следовании принципам ЗОЖ.

Цель настоящей публикации – анализ двух аутентичных текстов научно-популярного характера, посвящённых проблемам ЗОЖ, в аспекте реализации в них основных функций публицистического произведения – информативной и воздействующей (установление основных приёмов и способов, используемых для этого автором), а также в аспекте определения их обучающего потенциала.

Материал и методы. Для проведения исследования были отобраны *аутентичные* тексты научно-популярного характера, содержащие факты из области медицины и психологии в жанре рекомендации / совета по организации и ведению ЗОЖ: тексты под названием “Fun and healthy alternatives to drinking for socializing” от 26.04.2024 [7] (*рус*. «Весёлые и здоровые альтернативы выпивке для неформального общения»; далее – текст №1) и “Fish oil may increase risk of heart conditions and stroke, study finds” от 21.05.2024 [8] (*рус*. «Как показывают исследования, рыбий жир может увеличить риск сердечно-сосудистых заболеваний и инсульта»; далее – текст №2) авторства британского журналиста B. Stafferton (*рус*. Б. Стаффертона) из интернет-журнале “Art

of healthy living" (*рус*. «Искусство здорового образа жизни»), главным редактором которого он также является.

Термином *аутентичные* обозначают тексты, принадлежащие к *аутентичным* материалам (англ. *authentic materials*) – «материалам для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [1, с. 25]. Таким образом, *аутентичным текст* – это устный или письменный текст, «являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком» [1, с. 25–26].

При проведении исследования использовались как *общенаучные* методы: наблюдения, систематизации, обобщения, – так и *специальные филологические* методы: лингвостилистического и контекстологического анализа, метод дискурсивного анализа.

Результаты и их обсуждение. Автором выбранных для анализа текстов является B. Stafferton – британского журналиста и главного редактора журнала с показательным названием – "Art of healthy living" (*рус*. «Искусство здорового образа жизни»), в публицистических произведениях которого приоритет – с учётом тематического направления издания – закономерно отдаётся темам здоровья, в частности – ведению ЗОЖ. Потенциальным читателем его публикаций, по словам автора, является среднестатистический человек без какого-либо специального образования, заинтересованный в ведении здорового образа жизни: "*The Art of Healthy Living is a blog dedicated to bringing you news, information, tips and advice on how to lead a healthy lifestyle. We cover health, diets, fitness and well-being as well as some articles on beauty and a bit of celebrity health news to liven things up!*" (*рус*. Искусство здорового образа жизни – это блог, посвящённый новостям, информации, советам и консультациям о том, как вести здоровый образ жизни. Мы посвящаем наши материалы здоровью, диете, фитнесу и хорошему самочувствию, а также немного – для оживления ситуации – новостям о здоровье знаменитостей) [6].

Рассматриваемые публикации, с нашей точки зрения, могут быть отнесены к жанру **рекомендации**, который, с точки зрения А. А. Тертычного, входит в систему аналитических жанров. По мнению исследователя, рекомендация представляет собой «текст, содержащий рекомендации (советы) по поводу того, как надо решать те или иные задачи, является ответом на соответствующие информационные ожидания аудитории» [3].

В отличие от рекомендации как информационного жанра *аналитическая* ***рекомендация*** представляет собой «тип публикации, который обретает аналитический характер в результате **«развёртывания» как**

самих предписаний (**увеличения их объёма**), содержащихся в публикации, так и их **обоснования, аргументации, установления причинно-следственных связей**, **оценочных** и **прогностических суждений**» (выделено нами. – И. З., А. Ш.) [3]. Рассматриваемые тексты, как представляется, не обладают в полной мере всеми перечисленными параметрами, однако *элементы аргументативности*, *оценочные* и *прогностические* суждения в них, безусловно, присутствуют, что даёт основания для отнесённости этих к медиажанрам *с элементами* ***аналитичности***. На рассмотрении некоторых особенностей, формирующих лингвостилистическое и лингвопрагматическое своеобразие анализируемых текстов, целесообразно остановить более подробно.

Речевое оформление прогностических суждений.

«Прогностические суждения – это высказывания или утверждения, которые делают предположения о будущих событиях, результате или последствиях определённых действий или обстоятельств. Такие суждения основаны на анализе имеющейся информации, данных, фактов или тенденций и позволяют предсказать возможные последствия или результаты» [5, с. 56]. Применительно к текстам, пропагандирующим различными способами ЗОЖ, прогностические суждения преимущественно сводятся к **а)** констатации и, как правило, характеристике (разной степени развёрнутости) ряда факторов, которые могут повлиять на здоровье человека – как положительно, так и негативно. Такие сведения нередко сопровождаются **б)** подкреплением результатами медицинских исследований, экспериментов, а также мнениями авторитетных учёных в соответствующей области и т. п., что обеспечивает как их *достоверность*, так и усиление *воздействия* на воспринимающую содержание публикации аудиторию.

Такого рода организацию речевого материала можно наблюдать в приводимых ниже фрагментах рассматриваемых текстов.

1) “*Sinus infections are often characterized by front headaches. Rheumatism in the muscles of the neck and scalp produce headaches; fever is commonly accompanied by a headache; and sunstroke and heart stroke customarily result in headaches. Finally, diseases in the brain such as meningitis, tumours and haemorrhage may first manifest themselves as persistent or recurrent headaches. Alcohol not only contains a chemical called histamine, but it also spurs your immune system to make more. This boosts inflammation throughout your body. A chemical called ethanol is alcohol's main ingredient. Once it gets into your system, it is converted into a chemical that triggers migraine”* (*рус*. Инфекции носовых пазух часто характеризуются передними головными болями. Ревматизм мышц шеи и черепа вызывает головные боли; чаще всего сопровождается головной болью лихорадка; к

головным болям обычно приводят и солнечный удар и сердечный удар. Наконец, заболевания головного мозга, такие как менингит, опухоли и кровоизлияния, могут сначала проявляться в виде постоянных или периодических головных болей. Алкоголь не только содержит химическое вещество под названием гистамин, но и стимулирует вашу иммунную систему вырабатывать его больше. Это усиливает воспаление по всему телу. Химическое вещество под названием этанол является основным ингредиентом алкоголя. Попадая в организм, он преобразуется в химическое вещество, вызывающее мигрень) [8].

2) *"Firstly, whether you prefer team sports like soccer or volleyball, or individual activities like yoga or kickboxing, exercising together can be a fun and motivating way to stay fit and healthy. Secondly, whether you're helping out at a local food bank, cleaning up a park, or volunteering at a charity event, working together for a common cause can strengthen your bonds and make a positive impact on those in need"* (*рус*. Во-первых, совместные тренировки – независимо от того, предпочитаете вы командные виды спорта, такие как футбол или волейбол; или индивидуальные занятия, такие как йога или кикбоксинг – могут быть интересным и мотивирующим способом оставаться в форме и быть здоровыми. Во-вторых, помогаете ли вы в местном продовольственном банке, убираете ли парк или участвуете волонтёром в благотворительной акции – совместная работа ради общего дела может укрепить ваши связи и оказать положительное влияние на тех, кто в этом нуждается) [7].

3) *"They also assessed whether these supplements affected the progression of heart conditions. Given that most of the participants were white, the findings might not be applicable to people of other ethnicities, they add. Fish oil may increase risk of heart conditions and stroke, study finds.... Fish oil supplements may increase the risk of someone developing a heart condition or stroke, but could reduce the risk for those who already have cardiovascular disease, according to research. No conclusions can be drawn about causal factors, the authors caution. And no information was available on either dose or formulation of the fish oil supplements"* (*рус.* Они также оценили, влияют ли эти добавки на прогрессирование заболеваний сердца. Они добавляют, что, учитывая, что большинство участников были белыми, результаты могут быть неприменимы к людям других национальностей. Исследование показало, что рыбий жир может увеличить риск сердечных заболеваний и инсульта ... Согласно исследованиям, добавки с рыбьим жиром могут увеличить риск развития сердечно-сосудистых заболеваний или инсульта, но могут снизить риск для тех, у кого уже есть сердечно-сосудистые заболевания. Никаких выводов о причинных факторах сделать нельзя, предупреждают авторы. И также нельзя предоставить

какую бы то ни было информацию о дозировке или о составе добавок с рыбьим жиром) [8].

В первом из фрагментов даётся развёрнутая характеристика причин возникновения головной боли; во втором – подробно и одновременно достаточно гибко (с учётом предпочтения человеком *разных* видов досуга) описаны преимущества спортивных и других досуговых занятий, осуществляемых ***совместно***; в третьем высказывании *комплексно*, – учитывая возможное как положительное, так и отрицательное их воздействие, – а также с опорой на результаты поведённых исследований показан эффект от приёма пищевых добавок, содержащих рыбий жир. Все рекомендации изложены вполне понятным неспециалисту в медицине языком, с минимальным количеством терминов (в основном, это общепонятные названия различных заболеваний – как во фрагменте 1), что обусловливает отсутствие каких-либо коммуникативных барьеров при восприятии анализируемых публикаций.

Способы выражения оценки в изложении представленного в публикациях материала.

В анализируемых текстах закономерно присутствует и ***оценочность***, хотя и не столь явно выраженная, как в некоторых иных жанрах медиадискурса (например, в различных типах арт-рецензий), что обусловлено прежде всего обязательным требованием ***достоверности*** к содержащимся в публикациях на данную тему сведениям. В то же время это, безусловно, не исключает возможности для автора выразить в процессе изложения представляемого читателю материала *собственную позицию* (включить в произведение информацию о своём *субъективном* отношении к излагаемому), а тем более – привести в качестве примера какой-либо факт, случай и т. п. из своего опыта, причём как в качестве подтверждения, так и в качестве опровержения того, о чём говорится в его статье. Как правило, в этих случаях в публикациях реализуется оценка *рационального* типа (в отличие от того типа оценки, который квалифицируют как *эмоциональная*), по мнению Е. А. Баженовой, опирающуюся «на социальные стереотипы и выражается оценочным суждением» [2, с. 140]. При этом исследователь очень точно замечает, что «при разных формах оценок соотношение рационального и эмоционального меняется, и не всегда два вида оценок строго дифференцируются. Так, трудно разграничить рациональное и эмоциональное в высказываниях типа: *Он настоящий герой*; *Он поступил как отъявленный негодяй*» [2, с. 140].

В приводимых далее фрагментах рассматриваемых текстов представлены различные способы придания изложению *оценочности*:

1) *"Mocktail nights are a **fun** and **festive** way **to enjoy delicious drinks** without the hangover. Host a board game night with friends and family for a dose of **old-fashioned fun** and friendly competition. Gather your friends and mix up a variety of non-alcoholic cocktails using fresh fruit juices, **sparkling water**, herbs, and garnishes"* (*рус.* Вечера с коктейлями – это весёлый и праздничный способ насладиться прелестными напитками без похмелья. Устройте вечер настольных игр с друзьями и семьёй, чтобы получить немного старомодного веселья и дружеских соревнований. Соберите друзей и приготовьте разнообразные безалкогольные коктейли, используя свежевыжатые фруктовые соки, искрящуюся воду, травы и украшения) [7].

2) "*Not only is cooking together **a fun** and **collaborative** activity, but it also allows you **to enjoy** homemade meals made with fresh, wholesome ingredients.*

My friend Lucy told me how difficult it was to cope with addiction. It was a long process of internal conflicts, fights with diseases and the imposition of a new worldview.

*She **reproached** herself for **having been addicted** to it"* (*рус*. Совместное приготовление пищи – это не только увлекательное и совместное занятие, но и возможность насладиться домашними блюдами, приготовленными из свежих, полезных ингредиентов.

Моя подруга Люси рассказала мне, как трудно было справиться с зависимостью. Это был длительный процесс внутренних конфликтов, борьбы с болезнями и формирования нового мировоззрения.

Она упрекала себя в том, что пристрастилась к этому) [7].

3) "*If you often **overthink,** you won't have time **to think**"* (*рус*. Если вы часто будете слишком мудрствовать, у вас не будет времени думать) [7].

4) "*Do not **give us heart failure** by deciding not to try anything new"* (*рус.* Не доводите нас до сердечной недостаточности, решив не дать пробовать ничего нового) [8].

Как можно убедиться, для сопровождения оценкой излагаемого материала преимущественно используются *языковые* единицы, уже содержащие в себе *коннотативный оценочный* компонент: слова, которые, будучи употреблёнными в сочетании с тем или иным обозначением, изначально воспринимаются как его положительная либо негативная оценка. В примере 1 таковыми являются определения к номинациям: *way* (***fun** and **festive** way*), *fun* (***old-fashioned** fun*), *drinks* (***delicious** drinks*), *water* (***sparkling** water*); в примере 2 – *activity* (*a **fun** and **collaborative** activity*) и т. п. По данным одного из толковых словарей английского языка, *"delicious – very or extremely pleasant"* [9, с. 447], *"sparkling – very clean, and seeming to shine brightly"* [9, с. 1687] и т. п.; некоторые из

приведённых имён прилагательных *дополнительные оценочные элементы* значения приобретают *в контексте* – например, слово ***old-fashioned*** (‘старомодный’) в сочетании со словом *fun* (‘веселье’) свою языковую оценку (*несколько негативную*) меняет практически на противоположную – *иронично-положительную*.

Помимо оценочных прилагательных, в приведённых фрагментах употребляются и оценочные *глаголы*: ***to enjoy*** (‘наслаждаться, получать удовольствие’), ***to addict*** (‘пристраститься’) – в выражении *having been* ***addicted*** и т. п.

В примере 3 для придания тексту *ироничного* характера использован *приём языковой игры*, основанной на родственности происхождения двух глаголов: ***overthink*** (‘мудрствовать’) и ***think*** (‘думать’), – в результате чего содержащаяся в тексте рекомендация приобретает форму шутливого, ненавязчивого совета, который адресат-читатель может как принять во внимание, так и проигнорировать.

Подобным образом выражена оценка и в примере 4, где автором намеренно преувеличены (*гиперболизированы*) последствия для человека при запрете для него знакомиться с чем-то новым в интересующей его сфере (вероятно, с какими-либо новыми способами поддержания ЗОЖ или медицинскими препаратами и т. п.) – этот, запрет, по его выражению, может привести к сердечной недостаточности.

Заключение. Проанализированные тексты, несмотря на их ***аутентичность***, в целом оказываются не особенно сложными для восприятия представителями иной культуры – тем более что они предлагаются для работы со студентами-филологами. Это обусловлено в первую очередь установками автора публикаций на *понятность* произведений для широкой аудитории, что выражается отсутствием в текстах «перегруженности» терминами, введением в них преимущественно общеизвестной, нейтральной по своей стилистической окраске, лексики; по большей части структурно несложными синтаксическими конструкциями, функционирующими в рассматриваемых текстах.

Тем не менее на материале аутентичных текстов преподаватель имеет возможность продемонстрировать обучающимся своеобразие оформления в британской лингвокультуре некоторых рекомендаций по ведению ЗОЖ, которые практически не отличаются в разных социумах (во всяком случае в тех, где принято ориентироваться на так называемые европейские стандарты ЗОЖ). В привлечённых в данном случае текстах это, в основном, оригинальные авторские ***приёмы оценки*** предлагаемых рекомендаций, которые вводятся в текст достаточно «ненавязчиво», но при этом отличаются очевидной *индивидуальностью* и, как правило, снабжаются глагольными формами со значением *адресованности*: явной (формы повелительного наклонения) и несколько менее

явной (формы настоящего и будущего времени изъявительного наклонения).

Использованные источники

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Баженова, Е. А. Категория оценки / Е. А. Баженова, // Стилистический энциклопедический словарь русского языка – М. : Флинта; Наука, 2003. – С. 139–146.

3. Тертычный, А. А. Характеристика аналитических жанров: рекомендация / А. А. Тертычный // Жанры периодической печати : учебное пособие. – М. : Аспект Пресс, 2000. – URL : https://evartist.narod.ru/text2/01.htm (дата обращения : 08.07.2024).

4. Шмелёва, Т. В. Медиалингвистика / Т. В. Шмелёва // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А. П. Сковородникова. Члены редколлегии: Г. А. Копнина, Л. В. Куликова, О. В. Фельде, Б. Я. Шарифуллин, М. А. Южанникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Электрон. дан. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 301–302.

5. Blokh, M. Y. A course in theoretical English grammar / M. Y. Blokh. – M. : BLU, 2000. –381 p.

6. Stafferton, B. About us / B. Stafferton // Art of healthy living. – Режим доступа : https://artofhealthyliving.com/about/. – Дата доступа : 12.07.2024.

7. Stafferton, B. Fun and healthy alternatives to drinking for socializing / B. Stafferton // Art of healthy living. – Режим доступа : https://artofhealthyliving.com/fun-and-healthy-alternatives-to-drinking-for-socializing/. – Дата доступа : 16.05.2024.

8. Stafferton, B. Fish oil may increase risk of heart conditions and stroke, study finds / B. Stafferton // Art of healthy living. – Режим доступа : https://artofhealthyliving.com/fun-and-healthy-alternatives-to-drinking-for-socializing/. – Дата доступа : 21.05.2024.

9. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow : Pearson Longman, 2009. – 2081 p.

УДК 37.016:811.111-053.8

WHY ADULTS ARE LEARNING ENGLISH (AND THE WAYS TO HELP THEM)

Kazhekina L. V.
Vitebsk, Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article analyses the reasons for studying English by adults. Advantages and challenges of teaching adults are considered as well as the ways to deal with them. Some approaches how to teach adult learners are revealed, which are mainly based on obtained English-teaching experience.

Key words: adult learners; advantages of teaching adults; challenges of teaching adults; learning styles.

ПОЧЕМУ ВЗРОСЛЫЕ ИЗУЧАЮТ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И КАК ИМ В ЭТОМ ПОМОЧЬ

Кажекина Л. В.
Витебск, Республика Беларусь
ВГУ имени П. М. Машерова

*Аннотация. В статье анализируются причины изучения английского языка взрослыми; рассматриваются преимущества и сложности преподавания языка взрослым, а также способы реагирования на них. Предлагаются методические подходы при работе со взрослыми, сформулированные главным образом, на основе опыта преподавания***.**

Ключевые слова: взрослые слушатели, преимущества преподавания взрослым, сложности работы со взрослыми, стили изучения.

Adult English learners as a second language are a unique collection of students. They do not take English simply to meet an institutional requirement or check something off their transcripts. They study English for their own purposes, to meet their own goals, and for personal reasons which influence what they expect from their teachers. For the most part, adults study ESL (English as a second language) for one of three general reasons, and for each reason there are ways you can tailor your classes to help your students have the best ESL experience possible. Therefore, whether the purpose students' study is academic, business or personal, you can design your class to meet their specific needs. Summarizing all obtained experience, we can conclude that adults are learning English for several reasons, namely:

1. Preparation for academic environments.

The majority of adult ESL students learn English in pursuit of higher education. Whether they are planning on simply attending university or plan to move onto more complex academic pursuits, like law school or medical school, students of English for academic purposes have specific needs. Other times, they study the language in hopes of a higher IELTS score. If your students fall into this population, make sure you design a class that will prepare them for future academic requirements.

Test taking will be an important topic to cover in class. You should give them experience with different types of testing and assessment as well as different instructional styles. The more often you bring guest speakers into the classroom, the more it will benefit your students since they will be exposed to many different educators in their futures. As for your relationship with them, keep it personal and encouraging. Be a mentor to these students as many of them will return to you for encouragement or advice in future. Be realistic when assigning homework, but be serious when you grade. You will not help these students by allowing them to sail through English classes. In

fact, you will actually hurt them and may cause them to lose money if they have to retake required courses later in their studies.

2. For use in business.

Less common than students learning English for academic purposes but still quite common are ESL students who study for business reasons. Whether they work for an international company or are looking to do future business in English-speaking countries, business English students will want real, practical and purposeful English language instruction. While there is always benefit to be gained from traditional teaching methods and materials, business English students will appreciate hands on and practical uses for English. You should use as many authentic materials as your students can handle, and put them in realistic situations to practice language. Rather than staging a debate, for example, ask students to negotiate a contract. Instead of reading a novel, read a simple but fun business book. Assign a business letter to your writing class rather than an essay. These practical assignments will prepare students for how they will be expected to use their language skills. In your language instruction, do not neglect to teach cultural expectations and appropriate behavior for business settings. You may need to teach your students how to give a good handshake and what is considered appropriate business dress. By using English in real settings with typical expectations, your students will be ready to put their language skills to the test in the real world. Keep your relationship with your students professional, thinking of them as colleagues rather than students. Make sure that everything you do in class has a purpose and a practical application in the real world.

3. For personal reasons. Even though most of your students will be studying English for academic or business purposes, there are sure to be a few who are studying for purely personal reasons. For some, English classes will be like a vacation, a way to see the world and learn something in the process. Others may be studying to keep a visa current or to stay in the country legally. They may even already have superior language skills. For these students, a casual class with fun as a main ingredient will be most engaging. Keep homework on the low side and make sure class includes lots of discussion and creative activities. This does not mean that you should fail to take class seriously, but putting too strenuous expectations on this minority group will only frustrate them as well as you. Get out of the classroom whenever you can to take a field trip or learn in real life settings. Nurture a friendship with your students and have fun together. Some of these students may just turn out to be your lifelong friends.

As you can see, there is a great variety in the reasons adults study English as a second language. Each population has specific goals and desires, and the best teachers will want to teach to their students' purposes.

For classes where you have all three kinds of students, and that often

happens, do your best to meet the specific needs of each student and try not to get frustrated if some students tend to disengage. You can only do so much in one class, but keeping your students' needs and intentions in mind will help you reach all of them the best way you can. The following issue we are to consider is "Teaching adults how to: advantages and challenges". Teaching adult learners can be very rewarding, but very challenging as well.

We mustn't forget we're dealing with individuals who have their own lives outside of school, some with very busy schedules. But adult learners are also better equipped for dialogue and exchange. They come to class with a set of tools and information that can be of great use to us. On the one hand we present the advantages that come with teaching adult learners and the way you, as an ESL teacher can maximize their great potential for learning. And on the other hand, we examine the challenges we face and suggest some ways to overcome them. We can highlight some advantages of teaching adults:

1. Autonomous learners.

When we teach English to adults, we're dealing with individuals who, to a greater or lesser degree, have a set of study skills, acquired in their previous schooling. They know perfectly well what it's like to attend classes, and the greater their commitment to their learning, the more organized they are, and the more skills they are willing to deploy.

How do we fully take advantage of their previously acquired study skills?

Ask them to produce a summary of a video seen in class, or a reading assignment. Encourage them to prepare charts or graphs. Feel free to assign more challenging types of homework assignments, not necessarily more time-consuming, as most adults learners don't have a great deal of free time on their hands, but they may handle more mentally-challenging exercises. They may even make a Power Point presentation for their final examination. Never underestimate them. The first characteristic of adult learners you should learn is that they are not children, and they don't need help with their homework.

2. Motivated individuals.

Most adults who enroll in English courses, do so of their own volition. This is another characteristic of adult learners. Their needs may vary, but the fact of the matter is they feel an interest in learning, a need, sometimes even an urgency to study English. Some need to improve their English communication skills to do business or have better chances of advancement in their careers. Others want to travel to English-speaking countries and want to get around on their own. Others still, simply enjoy it, or studied it when they were kids and want to take their English to the next level. Even those who are «forced» to study due to circumstances like relocation to an English-speaking country have a specific reason to learn, and a goal that will motivate them to learn.

How can we take advantage of their motivation to learn?

Although your students may have the initial motivation to enroll in classes, it may vanish into thin air if they suddenly face activities and tasks that don't inspire them to learn. To effectively motivate them, simply consider their goals. Do they want to learn English to do business? Plan activities that specifically cater to this goal, like job interviews, business realia, or business email writing. Are they learning just for fun? Provide a variety of activities that will keep them engaged, like videos, games, or even field trips.

3. A wealth of knowledge.

One of the greatest advantages of teaching adult learners is the incredible amount of knowledge and experience they can bring to class. We mustn't forget that although they may know little English, they most likely know a great deal about something else, whether it is their professional area of expertise or simply a hobby, and these may be things you know nothing about. Some of this knowledge may be highly specialized or industry-related (pharmaceuticals, marketing, manufacturing) or basic knowledge of things you have no experience in like cars, sports, crafts, maybe even other languages.

How can we tap into this wealth of knowledge?

It's as easy as asking your adult students to talk about what they know about. For example, a beginner who is really into cars can make comparisons: A Mercedes is more expensive / faster / more efficient than a Ford. An advanced student can give a presentation on marketing basics for the rest of the class. If you're teaching business English to adults, you can practically ask them to teach you everything they know about business! This is why it is absolutely essential that you become very familiar with your students' backgrounds and interests.

The challenges of teaching adults:

1. Lack of time. Very few adult learners have tons of free time on their hands. Most have full time jobs and careers, some study, and it's hard for them to find the time to take an English course, let alone do homework and study after class.

How can we overcome this challenge?

Rather than excusing them from doing homework or at home activities, give them several, but shorter tasks to do. For instance, instead of giving them something that might take them from 20 to 40 minutes, give them a 5- or 10-minute exercise, but several, so that they may do one a day, in between meetings, or while they're on their lunch break. Ask them to watch a 5-minute video while they have breakfast and then summarize it. Keep the tasks short and focused.

2. Frustration. Unlike children, adult learners tend to be very self-conscious, particularly about the way they speak and their pronunciation.

They also tend to get frustrated more easily. They get discouraged if they think they've made little to no progress, especially advanced students who may feel theyve reached a language plateau, beyond which they can't progress. Finally, they are also very hard on themselves sometimes, demanding unrealistic things like perfect pronunciation or listening.

How can we help them?

- First, inform your students on what should be realistic goals. Make sure they're clear on what the course program is for the year and what they are expected to learn. Also, explain to them that their brains are not as flexible as children's brains, which makes it practically impossible for them to lose their accent. This does not mean that they can't improve their pronunciation, but that they'll always have an accent that is part of who they are.
- Secondly, to help them track their progress, end each class with a *What have you learned today?* They may have learned about a specific topic, a new tense, or a whole new set of vocabulary. But make sure they are aware of this. By far the best thing about teaching adult learners is the amazing things you'll learn from them. Give them everything they need to advance and grow, but also be open to everything they'll share with you. You'll see how you grow as teacher too.

Traditionally, the image of the teacher has always been a stern authority figure with a blackboard and chalk. A lot of teachers will find they have to teach younger people however many more will also be teaching adults. This is obviously true with regards to those within the world of business English. Sometimes it can be a little tricky, particularly if those adults are a lot older than yourself. Many factors need to be taken into account, such as respect and making sure you do not patronize them however many people sometimes feel that they are doing this without meaning to.

To conclude, we can distinguish 15 approaches how to teach adults.

1. Keep the class relevant to the age group. It could be quite common, especially for younger English teachers, that most of their students will be older than them. As a result, it is important to keep the topic of the class relevant and be something that they will understand.

Discussing aspects of modern youth culture might not appeal to those within the age bracket of fifty onwards. So, it is always important to keep anything you talk about relevant so that the associated party will be more interested and in tune with what you have to say.

2. Be passionate. Having an interest in your own subject is vitally important. No one will learn anything if the teacher doesn't seem to care, and seems to just be giving the class rote-learning. Learning things by heart

definitely does work in some cases, but a lot of the time when teaching language, it is important to show an interest in it. Adults can tell immediately if you don't have an interest in what is going on, and they themselves will then be likely to switch off.

3. Encourage them то ask questions. A lot of the time, the people you will be teaching may not have been in school for many years. They might not be sure what proper classroom protocol is, so it is important to make sure that they ask as many questions as possible. When teaching the class, perhaps it would be a good idea to frequently tell them: *«Now, does anyone have any questions? »* If a student is unsure of this, then they will usually raise their hand and ask something.

4. Keep them engaged. Keeping students engaged is important for any age group, and this is a vital skill that most teachers will learn over time. Sometimes one might be tempted to just focus on those who are participating, and leave more quieter ones to their own devices. Try and include everybody in the class equally, asking various questions more so to those who don't speak as often. Simply standing at the board and listing off a load of information won't help it to stick in their heads.

5. Distribution. Distributing practice is also another thing, closely tied in with the previous point. Make sure that everybody gets a chance to speak and practice their new skills. Sometimes, one student may be more talkative than the others and hence not give the rest of the class time to have their say. So, it is important to come up with an idea or an activity whereby everyone can be involved, and therefore allow everyone to participate.

6. Smile. Smiling might seem like one of the simplest things in the world, but it is quite easy to forget at times. Try to remember that the world of teaching has probably changed a lot since your students' day, and therefore their own experiences of teachers might've been tough, stern people who never smiled. Showing a happy, pleasant face will definitely get the whole class more relaxed.

7. Recognize learning styles. Everybody has different ways of learning and adults are no different. Visual learners tend to be the most common, and so one should keep this in mind but also remember there may be other learning styles present. Do some research on these specific styles and see which ones your students will fit into. It will then be a lot easier to incorporate the techniques into the class.

8. Be flexible. Quite a lot of beginner teachers go into their first lesson with all of the purest intentions. They will have a plan written out, usually involving group work and the like, think that everything will go smoothly and accordingly. Sometimes, however, the class might veer off on a different path. Don't panic if this happens, just remember that as long as you keep on topic in

some form, the class is a success. At the end of the day, however, it is also important that the students are ultimately speaking English.

9. Correction. If the teacher is younger, then it can be quite daunting when a student makes a clear mistake. Often, they may simply ignore the mistake because they're afraid of patronizing the student. Don't be, just correct them in a way which sounds less patronizing. This usually involves something along the lines of: "That was a good sentence but... Can you think of a way of improving it?" It will encourage the student to examine their own grammar and make the correction themselves.

10. Topics of interest. Oftentimes people will feel that they are getting nowhere when a student simply wants to speak about their job, or their cat, or even their wife! Since they usually are the ones paying for it, they will argue that they can have the right to do this. Naturally, this is true but it doesn't mean that nothing can't be learned from the class. If they want to talk incessantly about their pet, then simply incorporate that into the whole lesson. The more they talk, the better their English will become.

11. Encouragement. Every student needs encouragement at some time or another, and more so than adult learners. The older they are the more reluctant they may seem. This can be a particular challenge so it is important to always make sure that they are on board with the topic of the lesson.

12. Dealing with tension. Sometimes, particularly when teaching business English, one might find that they are teaching senior managers and secretaries. This unusual mix may cause a little bit of tension as the bosses may not feel comfortable at being at the same level. It is important to steer conversation away from anything that might be related to their current work, and to focus solely on the lesson to avoid conflict.

13. Speak English. This might seem like an obvious one but it is important to remember that, especially with those who are beginners, many might be tempted to slip into their native tongue and this can be detrimental. Often, students might start talking amongst themselves, usually if they're simply asking for instructions. If this happens, inquire as to what they are talking about and see if they can say it in English. This will help them to learn some new vocabulary and the teacher won't feel so isolated.

14. Eliciting words. Having the students think of or come up with their own words rather than simply telling them is important. In doing this, the students will find that they already know the vocabulary and just need to «let it out» so it to speak.

15. Have fun. No one ever said that school and learning had to be boring, so it is important to make the class fun which will in turn engage the students a lot more. Think of various games and ideas which can be done that will get everyone involved. It will also help to loosen up the atmosphere a bit and get

some of the shyer students talking. It is always important to remember, at the end of the day, adult students are not really that different from younger ones.

They have more life experience and will be a lot more critical, perhaps even pick up on certain things faster, but they are still novices when it comes to English (for the most part) and you are there to teach them a needed language.

УДК 811.161.1

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Косицына Е. Ф., Арсеньева И. А., Тёрёчик Л. Б.
Москва, Российская Федерация,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы»

Аннотация. В статье описаны основные этапы работы с Массовыми открытыми онлайн-курсами в рамках образовательного процесса смешанного формата обучения. Авторы на примере МООК ««Диалоги с русскими для жителей Поднебесной (А 1)» показывают приемы его интеграции в курс русского языка как иностранного.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы; коммуникативная компетенция; коммуникативные навыки; смешанное обучение.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Kositsyna E. F., Arsenyeva I. A., Teryochik L. B.
Moscow, Russian Federation,
"Russian Peoples' Friendship University
named after Patrice Lumumba"

Summary. The article describes the main stages of working with Massive open online courses within the framework of the educational process of a mixed learning format. By using the example of the MOOC "Dialogues with Russians for the inhabitants of the Middle Kingdom (A 1)" authors show the techniques of its integration into the course of Russian as a foreign language.

Keywords: mass open online courses; communicative competence; communication skills; blended learning.

Введение. В начале XXI века в ряду образовательных информационных технологий появились Массовые открытые онлайн-курсы (далее – МООК), которые решают поставленные перед курсом задачи в онлайн формате. Как правило, МООК по иностранному языку включает

в себя видео- и аудиоматериаы, справочный грамматический материал, словарь лексических единиц, а также различные интерактивные упражнения и тесты с автоматической проверкой.

Использование МООК в образовательном процессе обусловлено рядом причин, в том числе – повышением экономической эффективности организации процесса обучения. В Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы на подготовительном отделении реализуется *смешанный* формат обучения, который предполагает работу студентов на цифровых ресурсах в объёме 6–8 часов в неделю, что обусловливает необходимость использования цифровых инструментов и их активное включение в образовательный процесс.

В научной литературе освещаются различные вопросы, связанные с МООК: принципы и опыт создания, перспективы использования онлайн курсов и т. п. Однако, на наш взгляд, ещё недостаточно исследован вопрос их интеграции в учебный процесс смешанного формата обучения. Чаще всего, по мнению К. А. Патруниной, МООК в рамках очного обучения используются как лекционный материал, практическая и семинарская составляющая, а также как форма контроля [5, с. 42–43]. Интеграция МООК в учебный процесс с целью обучения слушателей РКИ пока не носит системного характера, хотя подобные курсы, несомненно, обладают значительным методическим потенциалом. Недостаточная проработка вопроса использования массовых открытых онлайн-курсов в образовательном процессе определяет ***актуальность*** данного исследования.

Цель работы – описание этапов работы с МООК и приёмов их интеграции в практический курс русского языка как иностранного на примере онлайн-курса «Диалоги с русскими для жителей Поднебесной (А 1)» [4].

Результаты и их обсуждение. Предлагаемый курс предназначен для обучения иностранных (китайских) граждан, желающих развить коммуникативные навыки по русскому языку в рамках Элементарного уровня (А 1), и состоит из 9 модулей. Выбор тем модулей был определён прежде всего набором ситуаций, связанных с бытовой и социально-культурной сферами общения. Курс состоит из следующих модулей:

1. Знакомство, или Ван Лин знакомится с Ниной.
2. В гостинице, или Ван Лин приезжает в Москву.
3. На экскурсии, или Ван Лин знакомится с городом Модуль: В ресторане, или Ван Лин обедает.
4. В магазине, или Ван Лин делает покупки.
5. Свободное время, или куда пойти: в музей или в театр?
6. У врача, или Ван Лин заболел.
7. В гостях, или Ван Лин идёт в гости.

8. В самолёте, или Ван Лин делится впечатлениями о поездке в Россию.

Каждый модуль включает в себя видеосюжеты; блог на китайском языке, отражающий содержание языкового материала (грамматический и культурологический комментарий), и тестовое задание. Все видеосюжеты сопровождаются русскими субтитрами. В блоге китайский студент комментирует на родном языке лексико-грамматический материал сюжета, обращая особое внимание на общепринятые речевые клише; при этом учащиеся могут видеть комментируемые слова и конструкции на экране на русском и китайских языках. Например: **我注意到**, 《**пожалуйста**》（请）一词在俄罗斯非常流行。**当人**们发出请求时会用到它。**«Дай, пожалуйста!»**（请给我！）**, «Скажи, пожалуйста!»**（请告诉我！）**,当人**们回应感谢时也会用到它。«**Спасибо! – Пожалуйста»**（谢谢！不**客气**）。**而当**欢迎新人时，人们则**会**说 **«Добро пожаловать!»**（欢迎！）请记**住**这句话。

Работа с рассматриваемым курсом делится на три этапа. Во-первых, это организация деятельности студентов в рамках самостоятельной работы с МООК. Исследователи отмечают, что успешное освоение учебного материала, представленного в МООК, происходит тогда, когда преподаватель *руководит* учебным процессом [1]. Поэтому задача преподавателя – организовать активную деятельность слушателей, которые могут выполнять не только упражнения и тесты, представленные на цифровом ресурсе, но дополнительные задания, предложенные преподавателем. Это могут быть лексико-грамматические упражнения повышенной сложности или задания на понимание звучащей речи. Приведём несколько примеров.

Урок 1. «О себе»

1. Запишите формы **глаголов, которые используются в видео.**

Я … Мы …
Ты …. Вы ….
Он … Они ….

2. Добавьте (напишите) новые слова в таблицу.

Кто?	Что?	Что делать?	Когда?
студент	*университет*	*учиться*	*днём*
студентка	*кафе*	*работать*	*вечером*

3. Посмотрите видео и ответьте после этого на вопросы.

1. *Как зовут студента из Китая?*
2. *Сколько ему лет*? *Где он учится*?

3. *Как зовут девушку*?
4. *Сколько ей лет*?
5. *Она учится в университете.*
6. *Когда она учится*?
7. *Где она работает*?
8. *Когда она работает*?

4.Расскажите о Нине и Ван Ли, используя вопросы.

Урок 2. «Семья»

1. Послушайте рассказы Нины и Ван Ли о семье.

Соедините слова по смыслу.

Банк	*врач*	*мама*	*Михаил*
Школа	*менеджер*	*брат*	*Максим*
Поликлиника	*школьник*	*папа*	*Анна*
Фирма	*менеджер*		*Ван Лифу*
Школа	*учитель*		*Ван Ли*

2. Напишите новые слова в таблицу.

Образец: (Что?) школа - (Где?) в школе

Что?	***Где?***
школа	*в школе*
поликлиника	
банк	
фирма	

Урок 3. «Разговор о встрече в аэропорту»

Посмотрите видео и напишите фразы в таблицу.

*Что мы говорим **в начале** разговора*?	*Что мы говорим **в конце** разговора*?

На данном этапе формируется *аудитивный* навык, а также обобщается лексико-грамматический материал, который в дальнейшем можно использовать для повторения и активизации знаний.

Следующий этап – это аудиторная работа, которая направлена на осуществление контроля качества проведённой самостоятельной работы, а также на формирование коммуникативных навыков. Во-первых, необходимо проверить правильность произношения лексических единиц, словосочетаний и предложений, поэтому могут быть предложены фонетические упражнения, например:

1. Прочитайте слова.

Работать, работаю, работаешь, работаешь в кафе.

Учиться, учусь, учусь в Пекине.

2.Прочитайте предложения.

Я живу в Пекине.

Ты живёшь в Пекине?

Где ты живёшь?

А где ты живёшь, Нина?

Во-вторых, проверяем понимание просмотренного видеоматериала. С этой целью можно, например, предложить составить текст диалога из фраз, данных в другом порядке.

Исходный текст	**Фразы для выполнения задания**
- Привет, Нина! Как у тебя дела? *- Привет, Ван Ли! У меня всё хорошо, спасибо! А как у тебя дела?* *- У меня тоже всё хорошо, спасибо. Нина, у меня новость. Я скоро буду в Москве*. *- Да?! Как хорошо! Я очень рада! Скажи, пожалуйста, а когда ты будешь в Москве?* *- Я буду в Москве завтра утром, в 10.30.* *- В 10.30? Ван Лин, я буду ждать тебя в аэропорту.* *- Спасибо, Нина! Тогда до встречи!* *- До встречи, Ван Ли*!	1) *- В 10.30? Ван Лин, я буду ждать тебя в аэропорту*. 2) *- Привет, Нина! Как у тебя дела?* 3) *- Я буду в Москве завтра утром, в 10.30.* 4) *- У меня тоже всё хорошо, спасибо. Нина, у меня новость. Я скоро буду в Москве.* 5) *- Спасибо, Нина! Тогда до встречи!* *6) - До встречи, Ван Лин!* 7) *- Да?! Как хорошо! Я очень рада! Скажи, пожалуйста, а когда ты будешь в Москве?* 8) *- Привет, Ван Ли! У меня всё хорошо, спасибо! А как у тебя дела?*

Одно из возможных заданий на этом этапе – рассказ о героях видео, который слушатели готовят заранее. В зависимости от уровня группы можно использовать опорные слова и схемы.

Предлагаемый видеоконтент содержит информацию об особенностях русского речевого этикета, поэтому может быть также предложено следующее задание:

1. Выберите правильный вариант?

Нина, скажи / скажите, пожалуйста.

Нина Михайловна, скажи / скажите, пожалуйста.

2. Подумайте и ответьте на вопрос: почему Нина сказала, что Ван Ли должен говорить ей ТЫ?

Частью аудиторной работы должны стать ролевые игры и инсценировка ситуаций, аналогичных тем, с которыми слушатели познакомились, выполняя задания МООК.

Заключение. Предлагаемый для работы онлайн курс адресован слушателям из Китая, для которых «самым трудным моментом является говорение» [6, с. 49] Им трудно участвовать в неподготовленном диалоге, тексты для пересказа они заучивают, не используя приёмы сжатия. Использование МООК будет способствовать постепенной адаптации китайских студентов к коммуникативному типу обучения. У китайских студентов хорошо развита зрительная память, поэтому видеоматериалы помогут запомнить лексический и грамматический материал.

Различные виды заданий – от элементарного воспроизведения лексических единиц до создания собственного монологического или диалогического высказывания – на каждом этапе работы будут способствовать снятию языкового барьера и формированию важных коммуникативных компетенций.

В условиях смешанного формата обучения использование МООК должны стать важным инструментом, способствующим не только повышению эффективности учебного процесса, но и формированию у студентов мотивации к дальнейшему изучению языка.

Использованные источники

1. Борщева, В. В. Современные подходы к преподаванию в университете иностранного языка для специальных целей / В. В. Борщева // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2 – С. 73–82.

2. Гулыга, А. В. Миф и современность / А. В. Гулыга // Иностранная литература. – 1984. – № 2. – С. 167–174.

3. Куновски, М. Н. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному / М. Н. Куновски, И. А. Диневич, Г. Н. Майерс. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 224–242.

4. Массовый открытый онлайн-курс «Диалоги с русскими для жителей Поднебесной (A1)/ Образовательная платформа – Stepik. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://stepik.org/course/117176/syllabus. – Дата доступа : 10.07.2024.

5. Патрунина, К. А. Применение МООК в учебном процессе высших учебных заведений / К.А. Патрунина // Современные экономические процессы. – 2021. – № 1. – С. 39–53.

6. Туана, Е. Н. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза / С. А. Губарева. И. А. Краснова, И. Ю. Смелкова, С. Н. Погодин, Н. В. Богданова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С.47-59

УДК 37.026 (075.8)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ (на примере работы с текстами)

Макоева Ф. С.
Москва, Российская Федерация,
Российский технологический университет МИРЭА

Аннотация. В данной статье предлагаются ряд упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции на русском языке при помощи работы с текстами. Именно в тексте средства становятся коммуникативно значимыми. Текст даёт возможность более полно раскрыть все средства лексической и грамматической систем языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; текст; языковые упражнения.

FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCY DEVELOPMENT IN THE TRAINING PROCESS OF INPHONES STUDENTS (on the example of text)

Makoeva F. S.
Moscow, Russian Federation,
Russian Technological University MIREA

Summary. This article offers a number of exercises aimed at the development of communicative competence in the Russian language by working with texts. It is in the text that the means become communicatively significant. The text gives an opportunity to reveal more fully all the means of lexical and grammatical systems of the language.

Key words: communicative competence; text; language exercises.

Введение. Под коммуникативной компетенцией понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [1, с. 20–21].

Почему «коммуникативная компетенция»? Во-первых, она индивидуальна и динамична; во-вторых – при помощи её достигается единство *языка – речи* как средства (язык) и способа реализации (речь). Это, на наш взгляд, очень содержательные характеристики.

Для организации общения на изучаемом языке, речевая деятельность предусматривает использование необходимого коммуникативного речевого материала. При этом важно учитывать конкретные сферы, в которых предполагается общение; виды деятельности студента и возрастные интересы.

В связи с тем, что последнее время в нашей аудитории мы чаще встречаем группы студентов, приезжающих из стран ближнего зарубежья, а именно стран Средней Азии, то и специфика преподавания РКИ стала носить скорректированный формат. Эти студенты очень редко могут читать на русском языке, и тем более – говорить на нём, поскольку «в каждом языке мир представлен по-разному, понимается поразному» [2, с. 187]. Поэтому тема данной статьи больше связана с инофонами, так как назвать наш контингент полностью билингвальным не представляется возможным; к тому же нет и языка-посредника, ко торым можно было бы воспользоваться в процессе обучения, так как английским языком, по данным опроса, владеют только редкие студенты.

Актуальность данной статьи обусловлена объективной сложностью овладения инофонами грамотной коммуникацией на русском литературном языке, недостаточной степенью разработанности в методическом аспекте теории текста.

Цель настоящей публикации – на текстовых материалах продемонстрировать важность развития коммуникативной компетенции для успешной реализации на русском языке речемыслительных процессов студентов-инофонов, в ходе сопоставления обратить внимание обучающихся на различия в категориях рода, числа, падежа русского и родного языка, а также в употреблении глаголов движения на примере текстовых упражнений.

Материал и методы. Теоретической базой исследования вопросов теории текста послужили работы ряда российских учёных (Е. А. Быстровой, Т. К. Донской, Е. М. Верещагина, Е. В. Клюева, В. Г. Костомарова, Н. М. Шанского и др.) В методических исследованиях текст на разных этапах обучения рассматривается на основе знакомства с понятиями лингвистики текста (исследования Н. А. Ипполитовой, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской и др.), при этом акцентируется внимание на функционально-стилистической направленности обучения созданию текста (работы Л. И. Велио, Т. И. Чижовой, Т. С. Кудрявцевой и др.); изучаются с точки зрения их функционирования в тексте языковые единицы (исследования С. В. Буланова, М. В. Ращепкиной, Т. Ю. Сокольницкой и др.)

В связи с тем, что необходимость усвоения неродного языка представляет собой достаточно сложный процесс, то и реализация его состоит из двух разных методических задач, таких как *обучение материалу* (формирование лингвистической компетенции) и *обучение деятельности общения* (формирование речевых навыков и умений – формирование коммуникативной компетенции).

Результаты и их обсуждение. Одной из основных единиц для обучения коммуникации на русском языке становится текст, который несет информацию о ситуации общения, его цели, предмете и теме. Именно «в

тексте средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки и обнаруживает новые, текстообразующие функции» [3; 9]. Языковые явления, которые изучаются студентами, должны быть осознаны и восприняты ими как средства коммуникации. Автор, адресат и текст – это основные компоненты коммуникации.

При рассмотрении целого текста, появляется возможность разбирать функциональную структуру языка, анализируя значение каждой единицы языка в процессе речи. В связи с определённой трудностью усвоения языковых единиц речевого общения в обучение включаются языковые упражнения, которыми мы активизируем речемыслительную деятельность студентов. В наибольшем количестве в данной группе представлены *трансформационные* упражнения, которые, базируясь на лексических приёмах, способствуют формированию навыков составления синонимического ряда и выбора конструкций в соответствии с условиями общения.

Приведём примеры некоторых заданий, направленных на развитие коммуникации.

1. *Прочита́йте текст, вы́делите в те́ксте существи́тельные же́нского, мужско́го и сре́днего ро́да. Назови́те прилага́тельные мно́жественного числа́. Определи́те паде́ж имён числи́тельных.*

Ярославль

Ярославль – стари́нный ру́сский го́род. Он вхо́дит в гру́ппу дре́вних городо́в Росси́и «Золото́е кольцо́». Го́род осно́ван в 11 ве́ке князем* Яросла́вом Му́дрым на ме́сте дре́внего поселе́ния* Медве́жий у́гол. Э́то поселе́ние находи́лось на ле́вом берегу́ Во́лги, где слива́ются две реки́ Во́лга и Которосль. На высо́ком берегу́ реки́ постро́или Яросла́вский Кремль. Его́ сте́ны защища́ли го́род от враго́в. Пе́рвые дома́ там бы́ли деревя́нные, а уже́ в 12 ве́ке на́чали стро́ить ка́менные дома́. Си́мвол го́рода – медве́дь, что зна́чит си́ла.

Ярославль са́мый ста́рый го́род на Во́лге. Его́ исто́рия о́чень бога́тая. В ра́зные го́ды и ра́зные века́ происходи́ли интере́сные собы́тия. Там мно́го истори́ческих па́мятников и музе́ев, в го́роде сохраня́ются зда́ния всех сти́лей ру́сской архитекту́ры. На ка́ждой городско́й у́лице сто́ят|стоя́т великоле́пные собо́ры.

Сейча́с Ярославль – кру́пный культу́рный центр Росси́и. Тури́сты со всего́ ми́ра е́дут сюда́. А та́кже он – нау́чный го́род. В Ярославле мно́го школ, институ́тов и университе́тов. Пе́рвую шко́лу откр ы ли в 1718 году. В 1748 году в Спа́сском монастыре* заработала духо́вная семина́рия*, в её библиоте́ке появи́лись пе́рвые рукопи́сные кни́ги. В

1750 году был осно́ван в Ярославле пе́рвый в Росси́и теа́тр для всех, а в 1752 году э́тот теа́тр перее́хал в Санкт-Петербу́рг.

Ну́жно обяза́тельно побыва́ть в э́том истори́ческом го́роде.

2. *Ве́рно и́ли нет?*

1. Ярославль – молодо́й го́род
2. В Ярославле нет музе́ев.
3. Го́род основа́ли в 20 ве́ке.
4. Си́мвол го́рода– медве́дь.
5. В во́лжском го́роде мно́го истори́ческих па́мятников.
6. В Ярославле сохраня́ют ру́сскую архитекту́ру.
7. Пе́рвая шко́ла была́ откры́та в 1718 году.
8. Пе́рвый теа́тр откры́ли в Санкт-Петербу́рге.
9. Тури́сты не е́дут в Ярославль.
10. Ярославский Кремль постро́или в 15 ве́ке.

3. *Переведи́те слова́ со звёздочкой на родно́й язы́к, подбери́те ру́сские сино́нимы. Расскажи́те о своём родно́м го́роде.*

4. *Расскажи́те, каки́е истори́ческие города́ есть в ва́шей стране́? Они́ похо́жи на Ярославль? Изложите свой рассказ в виде письма другу.*

При работе над содержанием такого рода текстов студентам предоставляется возможность погружения в историю страны, знакомства с культурой и традициями народа изучаемого языка. Помимо этого, задания такого характера способствуют актуализации лингвострановедческого аспекта. Студенты с воодушевлением откликаются на подобные задания, так как последние дают возможность рассказать им о своей земле, о традициях, о культуре Родины, сравнить их с наблюдаемыми и т. п., что способствует сближению интересов.

Основная учебная задача на занятиях по работе с текстом – вникать в содержание текста, понимать его, анализировать и сопоставлять, т. е., раскрывая полностью содержание и структуру текста, оперируя фактами из него, составляя по нему вопросы, *формировать коммуникативную компетенцию*.

При выполнении упражнений учитываются данные сопоставления категорий рода и числа в русском и родном языках, анализа обоих языков в области морфологии. Например, в языках жителей Средней Азии нет категории рода, и мы по ходу работы над семантикой предложения, а затем и текста делаем акцент именно на эти особенности, приводим примеры.

Большим подспорьем в работе по развитию речемыслительных процессов на неродном языке являются *ситуативные* упражнения. Рассчитанные на самостоятельное создание текста, ситуативные

упражнения организуются при помощи заданий, в которых очерчиваются обстоятельства, естественно вызывающие употребление языковых явлений. Начинаются ситуативные упражнения словами: *Представьте себе…*, затем определяется подходящая для данного случая речевая ситуация (Например, «представьте себе, что вы впервые попали в метро Москвы…», «представьте себе, что к вам в гости приехал школьный друг…» и т. п.).

Сочетание различных видов заданий в упражнениях позволяет мобилизовать значительные резервы повышения качества обучения неродному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции.

Заключение. Таким образом, развитие коммуникативного содержания обучения при помощи текста обеспечивает действительное речевое общение обучающихся на русском языке. Правильно выстроенная работа с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному даёт возможность выработки навыков *создания собственного текста*, *развития продуктивной речевой деятельности*.

Использованные источники

1. Быстрова, Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую концепцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Обучение русскому языку в школе : Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М. : Дрофа, 2004. – С. 20–21.

2. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 187 с.

3. ALLBEST. Образовательный сайт по изучению иностранных языков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://otherreferats.allbest.ru/languages/00007913_4.html?ysclid=m0qnv12pr8822307467. – Дата обращения : 15.08.2024.

УДК 81’243:378.147:028

ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Малышева К. И., Толкачёва К. Ю.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье приводится характеристика ознакомительного чтения как средства обучения иностранному языку, рассматриваются этапы обучения ознакомительному чтению, приводится комплекс упражнений на понимание содержания аутентичного текста в соответствии с каждым этапом.

Ключевые слова: ознакомительное чтение, аутентичный текст, иностранный язык, анализ текста, контроль понимания.

TRAINING INFORMATIONAL READING FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Malysheva K. I., Tolkacheva K. Yu.
Vitebsk, the Republic of Belarus
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article describes the characteristics of introductory reading as a means of teaching a foreign language, examines the stages of teaching introductory reading, and provides a set of exercises for understanding the content of an authentic text in accordance with each stage.

Key words: introductory reading, authentic text, foreign language, text analysis, control of understanding.

Введение. В современных условиях потока письменной информации все больше возникает потребность в умении отделять важные сведения от второстепенных, определять ключевую мысль прочитанного, находить взаимосвязь между фактами и событиями, обобщать и делать выводы. **Цель** данной статьи – проанализировать характерные особенности ознакомительного чтения как одного из видов работы с аутентичными текстами, разработать комплекс поэтапных заданий и упражнений для достижения полного понимания содержания текста или научной статьи на иностранном языке.

Актуальность исследования заключается в том, что при работе как с отечественной, так и зарубежной литературой, специалисту чаще всего требуется умение бегло прочитать материал для общего ознакомления с содержащейся в нём информацией. В условиях ограниченных сроков обучения иностранному языку на факультетах неязыковых специальностей следует развивать у студентов умения и навыки, связанные с пониманием содержания прочитанного и способствующие более глубокому познанию культуры, истории и науки страны изучаемого языка.

Материал и методы. Комплекс заданий и упражнений разработан авторами статьи на основе научно-популярного журнала “Psychology Now” и может успешно использоваться при обучении студентов факультета социальной педагогики и психологии, а также всех интересующихся иностранными языками и иностранной литературой. При анализе использовались теоретический метод – изучение и анализ методической литературы, систематизация материалов, метод обобщения.

Результаты и их обсуждение. Чтение на языке оригинала художественных и научно-популярных текстов помогает выстроить диалог между культурами, понять картину мира страны изучаемого языка, менталитет того или иного народа. Чтение даёт возможность обучающимся обогатить свой духовный мир, развить способность адекватно оценивать информационные потоки. Главная цель в обучении чтению заключается в

развитии умений читать незнакомый текст, извлекать из него необходимую информацию и использовать её для тех или иных целей.

Рассмотрим ***ознакомительное чтение*** как ключевой и рабочий приём на занятиях иностранного языка (английского) у студентов неязыковых специальностей. При ознакомительном чтении обучающиеся извлекают главную информацию и опускают второстепенную, воссоздают логическую последовательность событий текста, частично восполняя смысл текста с помощью воображения. Для этого вида чтения используются большие по объёму и, как правило, аутентичные тексты, заимствованные из языковой практики носителей языка.

Аутентичный художественный текст воспринимается обучающимися с большим интересом. Он отличается широкой информативностью, особенно в плане лингвострановедческого, исторического и социокультурного материала. В нём также встречается специфическая лексика, которая не знакома студентам и представляет для них определённую сложность. Чтобы снять эти языковые и культурные барьеры при прочтении аутентичного художественного текста, предлагается разработать и применить комплекс упражнений для студентов, который поможет справиться с пониманием изучаемого материала, а также сформировать необходимые навыки для критического осмысления прочитанного [1].

При работе с аутентичным художественным текстом традиционно выделяют следующие этапы: *дотекстовый* (pre-reading), *текстовый* (reading) и *послетекстовый* (after-reading).

Дотекстовый этап (*pre-reading*) готовит обучающихся к первому прочтению текста, стимулирует у них интерес к чтению, устраняет барьер языковых трудностей. У студентов формируются общие представления о тематике текста, они знакомятся с новой лексикой, определяют проблематику текста и отвечают на поставленные до чтения текста вопросы.

На текстовом этапе (*reading*) проверяются уже имеющиеся у обучающихся речевые навыки, а также происходит дальнейшее их совершенствование. При текстовом этапе работы выполняются задания на подробный разбор текста, понимание его содержания.

Послетекстовый этап (*after-reading*) представляет собой средство образования продуктивных навыков в устной или письменной речи. Послетекстовый этап работы с текстом нацелен на вывод читателя на генерацию устной или письменной речи, опираясь на прочитанный аутентичный материал [2].

Одной из целей работы с текстом является формирование у обучающихся навыков и умений полного понимания содержания. Покажем на примере работы с конкретным аутентичным текстом – “The Joy Of Low-Maintenance Friends”, какие приёмы можно применить, чтобы достичь поставленной цели.

I. ***Предтекстовый этап*** *(pre-reading stage*).

Чтобы снять языковые трудности в понимании содержания текста, преподаватель предлагает студентам выполнить серию упражнений, направленных на понимание лексико-тематической основы текста и на прогнозирование содержания текста:

1. Read the following words and phrases. Look them up in the dictionary. Try to guess what the article will be about:

Wellbeing, casual acquaintances, low-stakes friendship, fleeting, intimate, no commitment, feel-good benefits, time investment, energy, emotion, relationships, happiness, longevity, micro interactions, belonging, self-worth, resilience, loneliness, validation, recognition, confidence-building, connection, boundaries, diverse, prejudging, network of friends.

2. Read the words and match them with their meanings:

at face value, low-stakes friends, prejudging, to foster, an incentive, casual acquaintances, challenges, a commitment, a demand, a chinwag, a diverse range.

a) a forceful request for something to be done or given;
b) a friendly and informal conversation;
c) a wide variety of different things;
d) accepting something as it appears rather than looking deeper into it;
e) difficult tasks or situations that test one's abilities;
f) encourage the development of something;
g) forming an opinion about someone or something before having all the facts;
h) friends with whom you have a relaxed and easy-going relationship;
i) people you know slightly, but who are not close friends;
j) something that motivates or encourages someone to do something;
k) the state or quality of being dedicated to a cause or activity.

3. Fill in the missing words and phrases in the sentences below:

Network of friends, challenges, a pressure-free relationship, boost your mood, wellbeing, at face value, prejudging, to foster, an incentive, a chinwag, a diverse range, confidante, assumption, commitment.

1. He appreciates the freedom that comes with having.....
2. Don't always take things....., sometimes there's more than meets the eye.
3. Stop.....people based on appearances, give them a chance to prove themselves.
4. It is important.....genuine connections with those around you.
5. Meeting new people can often be.....to step out of your comfort zone.
6. Overcoming.....together can strengthen the bond between friends.

7. True friendship requires .....and effort from both parties involved.

8. Catching up with an old friend over coffee often turns into a pleasant .....

9. ..... of friends can provide different perspectives and enrich your social life.

10. Taking care of your..... should always be a top priority in life.

11. She trusts her best friend completely, knowing she is a reliable .....

12. Spending time with friends can greatly ..... and overall happiness.

13. Making ..... about others can lead to misunderstandings and unnecessary conflict.

14. Surround yourself with a supportive ..... who uplift and inspire you.

4. Have a look at the picture in the article. Try to predict what this text will be about.

5. Underline the key words and phrases in the article.

II. ***Текстовый этап*** (*reading stage*).

•Упражнения на выделение смысловых вех в тексте и понимание единичных фактов:

1. Read the headline of the article – "The Joy Of Low-Maintenance Friends" – and suggest the gist of the given material.

2. Read the headline and the 1st paragraph of the article and try to predict the things that will be discussed further:

"If you are a regular swimmer or dog walker, a local shopper or seasoned visitor to your favourite café, you've probably made some low-stakes, casual friends – people you meet without planning, who share a lighthearted chat or a cheery hello that brightens your day and makes you feel noticed and cared for" [3].

3. Pick out or underline a sentence which conveys the key information of each paragraph.

4. Define the problems touched upon in this article.

III. ***Послетекстовый этап*** (*after-reading stage*).

•Упражнения на контроль понимания основного содержания прочитанного текста:

1. Agree or disagree with the following statements using the text.

1. Low-stakes friendships involve sharing advice and trouble without any obligations.

2. Joining a choir is the best way to make low-maintenance friends.

3. According to Dr. Timothy Sharp, friendship is not crucial for happiness and wellbeing.

4. Loneliness is not a significant health risk compared to obesity.

5. Asking personal questions is the best way to start a conversation with a stranger.

6. Understanding the positive impact of casual friendships can motivate us to nurture them.

7. In “no-strings-attached” friendships, it is important to focus on yourself rather than the shared activity.

8. Dr. Sharp believes that having a small circle of friends is more beneficial than a wide circle.

9. In casual friendships, it is best to avoid showing interest in people's life experiences.

10. We have nothing to learn from each other.

2. Give your answers to the questions below:

1. What distinguishes a casual friend from an acquaintance or confidante?

2. According to Dr. Timothy Sharp, how do friendships contribute to happiness and wellbeing?

3. How can micro interactions like chatting at a café or supermarket checkout benefit our mood and resilience?

4. Why does Kate Leaver believe that casual friendships provide a refreshing relief without emotional pressure?

5. How can being aware of common human experiences help in fostering casual friendships, as suggested by Emma Seppaila?

6. In what way does the concept of “no-strings-attached” friendships offer freedom while providing nourishing relationships?

7. How does interacting with a diverse range of people enrich our lives, according to Dr. Sharp?

3. Answer the following questions, selecting the right variant:

1. Based on the information in the article, what is the primary benefit of casual friendships?

A They provide a low-stakes, pressure-free way to feel liked and socially connected.

B They can lead to the development of deep, meaningful lifelong friendships.

C They offer opportunities to share personal stories and receive emotional support.

D They help individuals feel validated, appreciated, and recognized by others.

2. Which of the following is a key characteristic of a casual friendship, as described in the article?

A It requires a significant time and emotional investment from both individuals.

B It is built around shared interests and joint activities.

C It is limited to superficial conversations and does not involve personal sharing.

D It is typically short-lived and does not develop into deeper relationships.

3. According to the article, how can readers cultivate more casual friendships?

A By joining organized social groups, volunteering, and attending community events.

B By initiating conversations with strangers and offering help to others.

C By focusing conversations on personal experiences and emotional sharing.

D Both A and B

4. What does the article suggest about the potential impact of positive "micro interactions" on individuals?

A They can boost mood, increase creativity, and build resilience.

B They can lead to feelings of loneliness and social isolation.

C They have little effect on an individual's overall wellbeing and happiness.

D They are primarily beneficial for extroverted individuals who enjoy socializing.

5. The article emphasizes the importance of avoiding which of the following when trying to develop a "rich network of friends"?

A Making assumptions and judgements about others.

B Focusing the conversation on shared interests and activities.

C Maintaining clear boundaries and avoiding emotional intimacy.

D Disclosing personal information and seeking emotional support.

6. According to the article, how do casual friendships and social interactions compare to other factors in terms of their importance for health and wellbeing?

A They are less important than factors like diet and exercise.

B They can be more of a threat to health than issues like obesity.

C They are equally important as close, intimate relationships.

D They provide a valuable supplement to, but not a replacement for, close relationships.

7. Which of the following best summarizes the central message of the article?

A Casual friendships are a waste of time and should be avoided.

B Developing deep, meaningful friendships should be the top priority.

C Casual social interactions can have significant benefits for individual wellbeing.

D The quality of our relationships is the primary determinant of the quality of our lives.

4. Look through the text one more time and make an outline.

5. Write down a summary of the given text.

•*Упражнения на определение коммуникативного намерения автора и основной функции текста*:

1. What is the aim of the message? What does the author want to express?

2. Do you share the author's point of view?

3. Name the main function of this text (informative, evaluative, appealing, or persuasive). Justify your choice.

•*Упражнения на развитие умения выражать оценочные суждения о прочитанном*:

1. What information from this test was interesting for you to know?

2. Read aloud the sentences, which explain the headline of the article.

3. What information was new for you?

4. What points presented in the texts do you agree or disagree with? Why?

5. Discuss the validity of these statements. Share your own experiences and opinions on the topic:

1. "A simple smile can make a big difference in someone's day" (T. Robbins).

2. "The smallest act of kindness is worth more than the grandest intention" (O. Wilde).

3. "Friendship is born at that moment when one person says to another, "What! You too? I thought I was the only one" (C. S. Lewis).

4. "The best way to cheer yourself up is to try to cheer somebody else up" (M. Twain).

5. "The language of friendship is not words but meanings" (H. D. Thoreau).

Заключение. Разработанный комплекс упражнений для ознакомительного чтения на основе оригинального неадаптированного текста позволит обучающимся не только понять и проанализировать аутентичный материал, но и обогатить их словарный запас, усовершенствовать коммуникативные способности, что позволит студентам в дальнейшем более успешно вести общение с представителями той или иной нации.

Использованные источники

1. Гильманова, А. А. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку / А. А. Гильманова, С. Е. Никитина, Д. В. Тябина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5 (47). – Часть 4. Май. – С. 24–27.

2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 253 с.

3. The joy of low maintence friends // Psychology Now. – 2024. – Vol. 3. – P. 48–49.

УДК 811.161.1’243

ПРИНЦИП УЧЁТА РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Маркова Е. М.
Москва, Российская Федерация,
Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
Братислава, Республика Словакия,
Экономический университет в г. Братиславе

Аннотация. В статье речь идёт об одном из ключевых принципов при обучении русскому языку как иностранному – принципе учёта родного языка, подчёркивается роль родного языка в формировании навыков и умений на всех языковых уровнях изучаемого языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом. Знание сходств и различий в родном и изучаемом языках позволяет преподавателя методически грамотно строить систему упражнений для изучения иностранного языка, выявлять зоны возможной интерференции (отрицательного влияния родного языка, приводящего к ошибкам) и транспозиции (положительного влияния, облегчающего процесс овладения новым языком). Особую роль этот принцип играет в русскоязычном образовании славян, где он трансформируется в принцип опоры на родной язык учащихся и требует иных подходов к изучению отдельных грамматических явлений, а также особой группировки лексического материала в отличие от неславянской аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, принципы обучения, родной язык.

THE PRINCIPLE OF TAKING INTO ACCOUNT THE NATIVE LANGUAGE IN TEACHING PRACTICE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Markova E M.
Moscow, Russian Federation,
Russian State University named after A. N. Kosygin
Bratislava, Republic of Slovakia,
University of Economics in Bratislava

Summary. The article deals with one of the key principles when teaching Russian as a foreign language – the principle of taking into account the native language, emphasizing the role of the native language in the formation of skills and abilities at all linguistic levels of the language being studied: phonetic, lexical, grammatical, stylistic. Knowledge of the similarities and differences in the native and target languages allows the teacher to methodically correctly build a system of exercises for studying a new language system, identifying possible interference (the negative influence of the native language, leading to errors) and the use of transposition (a positive influence that facilitates the process of mastering a new language). This principle plays a special role in the Russian-language education of the Slavs, where it is transformed into the principle of relying on the native language of students and requires

different approaches to the study of individual grammatical phenomena, as well as a special grouping of lexical material, in contrast to the non-Slavic audience.

Key words: Russian as a foreign language, principles of teaching, native language.

Введение. Одним из ведущих принципов при обучении иноязычному общению является ***принцип учёта родного языка учащихся***, который заключается в знании и учёте в процессе обучения основных отличий родного языка от изучаемого, в данном случае русского, и их сходных моментов. Мысль о неизбежности влияния родного языка на изучаемый звучит в известном высказывании Л. В. Щербы о том, что можно изгнать родной язык из аудитории, но нельзя изгнать его из головы учащихся [1, с. 12]. «Путь сознательного отталкивания от родного языка» [7, с. 57], безусловно, способствует более эффективному усвоению изучаемого языка. Конечно, речь не идёт о том, что преподаватель должен знать родной язык обучающихся, тем более что этих языков может быть несколько; однако хотя бы в общих чертах он должен представлять, какие отличия (фонетические, лексические, грамматические) существуют между родным (родными) и изучаемым языками, – прежде всего для того, чтобы спрогнозировать возможные трудности и ошибки, вызванные *интерференцией* (отрицательным влиянием родного языка), и использовать возможные сходства родного и изучаемого языков с целью *транспозиции* (положительного переноса из родного языка в изучаемый). Как известно, сходства и различия могут быть выявлены на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом, поэтому и интерференция может наблюдаться на всех уровнях языка, равно как и на всех уровнях возможна транспозиция.

Результаты и их обсуждение. Знания возможных областей интерференции, определяемых расхождениями в родном и изучаемом языках, поможет преподавателю правильно построить систему упражнений для формирования тех или иных навыков, усилить тренировку именно тех явлений, где интерферирующее влияние с большой вероятностью приведёт к устойчивым ошибкам. С другой стороны, знание общих для изучаемого и родного языков моментов в области фонетики, лексики, грамматики и апелляция к ним может не только облегчить студентам овладение иностранным языком, но и помочь снять напряжение, преодолеть психологический барьер, убрать психолингвистическую блокаду.

Обучение взрослых людей иностранному языку основано ещё и на ***принципе сознательности*** (в отличие от обучения детей примерно до 9–10 лет, которые осваивают чужой язык бессознательно, «впитывая» его, копируя, овладевая им часто в игре, в процессе непосредственного общения). По мнению психологов, процесс обучения взрослых идёт эффективнее, если учащиеся понимают принцип выполняемых действий, осознают механизм операции, уясняют место данного явления в

системе изучаемого языка. Вот почему, например, так важно сразу после предъявления родовой принадлежности существительных русского языка быстро переходить к изменению по родам притяжательных местоимений и прилагательных, не задерживаясь долго на самом понятии рода, так оно в отрыве от категорий, с ним связанных (некоторых местоимений, прилагательных, порядковых числительных), плохо понимается теми инофонами, в языках которых этого грамматического явления нет. И только согласование этих признаковых номинаций с названными частями речи объясняет логику необходимости их изучения для речевой практики.

Специфическими чертами русского языка, в отличие от большинства других языков, на уровне фонетики являются наличие большого количества мягких согласных; дорсальный уклад языка; на уровне грамматики – принадлежность существительных к тому или иному роду; изменение имен (существительных, прилагательных, числительных) и местоимений по падежам; вид глагола; глаголы движения и др. Эти особенности русского языка являются потенциальными интерференционными зонами почти во всех иноязычных аудиториях, что служит основой для разработки заданий и упражнений, всей методической системы.

При овладении фонетикой иностранного языка имеет место фонетическая интерференция, суть которой состоит в отрицательном влиянии сложившейся артикуляционной базы родного языка и которая проявляется в виде характерного для носителя того или иного языка ***акцента***. Методисты рекомендуют при знакомстве со звуковой системой русского языка сначала вводить звуки, аналогичные в артикуляторном отношении, затем – звуки, которые вообще отсутствуют в родном языке, и в самую последнюю очередь – звуки, артикуляция которых частично схожа с артикуляцией звуков родного языка. Такая последовательность теоретически обоснована А. А. Реформатским: «Трудно усвоить звуки чужого языка, совершенно отсутствующие в родном языке. Но неизмеримо труднее усвоить чужие звуки, имеющие общие черты со звуками родного языка. И чем больше общих черт, тем труднее достигнуть правильного, точного произношения» [4, с. 7]. В связи с указанными фонетическими моментами большинство фонетических упражнений следует направить на овладение «йотовой» артикуляцией и переднеязычного положения языка.

Специфически «русским» грамматическим явлением, отличающим его от большинства неславянских языков, является принадлежность существительных к тому или иному роду, что для русской грамматики имеет принципиальное значение, поскольку влияет на выбор окончаний имён прилагательных, местоимений, порядковых числительных, глаголов в прошедшем времени, причастий. Для обучающихся, в родных

языках которых категория рода либо выражена менее отчётливо, чем в русском, либо вообще отсутствует, усвоение материала, связанного с категорией рода, как правило, представляет немалые трудности. Значительную трудность для нерусских представляет и такое грамматическое явление, как вид глагола, – категория, присущая только славянским языкам; поэтому употребление видовых форм глагола, отличающихся по своей семантике, с трудом усваивается теми, для кого родной язык не является славянским.

Различия в родном и изучаемом языках имеют место и в речевых образцах – типичных формулах речевого поведения. Так, в качестве обращения к преподавателю студенты-иностранцы в течение долгого времени используют формы, принятые в родной языковой стихии: «госпожа», «мэм», «мадам» и пр. – и трудно усваивают принятое в России обращение по имени-отчеству. А при переспросе, опять же под влиянием родного языка, нередко используют слово «Извините?» (что соответствует родным или уже изученным форма «Pardon?» или «Wie bitte?»), хотя в русской разговорной практике принято говорить в этой ситуации «Что-что?».

Изучение русского языка теми, у кого родной язык – славянский, имеет в связи с этим свои особенности, характеризуется особой лингводидактической группировкой лексико-грамматического материала, которая должна найти отражение в учебниках и на уроках. Изучение русского языка славянами должно быть основано на системно-сопоставительных исследованиях родного и изучаемого языков, причём в этом случае необходимо говорить не просто об учёте родного языка, но об ***опоре на родной язык*** учащихся. Путём наложения языковых систем двух языков, выявления в них общего и специфического определяются универсалии и уникалии в них, участки возможной транспозиции (переноса) и интерференции (различий, провоцирующих ошибки). Общие и дифференциальные факты, отобранные с учётом их функционирования, должны стать основой презентации, группировки и тренировки языкового материала в учебниках русского языка для славян. На это указывает и известный словацкий методист: «приобретение новых знаний и навыков во всех областях, включая язык, не происходит изолированно... Также правила построения и использования языка принимаются не автоматически, а в соответствии с ранее существовавшими знаниями и идеями, которые возникают, прежде всего, на основе знаний принципов и функций родного языка» [8, с. 7].

Среди непосвященных и далеких от методики бытует мнение, что изучать близкородственный язык легче, чем неблизкородственный (скажем, немецкий или английский). «Тезис о том, что одной из главных причин активного изучения русского языка в Словакии, как и в других

славянских странах, является генетическая близость родного и русского языков, в результате чего его изучать легче, чем другие языки, не совсем верен. Факт языковой близости может «сработать» в пользу выбора русского языка на начальной ступени его изучения. Однако очень быстро наступает понимание того, что овладение русским языком не менее трудно, чем другими, из-за сильнейшей интерференции со стороны родного языка» [2, с. 194]. «Лёгкость» изучения родственного языка на самом деле оказывается мнимой: чем ближе языки, тем сильнее интерференция на всех языковых уровнях. Многочисленные «подводные камни» в лексике и грамматике в виде ложных сходств, несоответствия систем склонения и спряжения, различия в форме, семантике и сочетаемости префиксальных глаголов, в целом в синтагматике лексем, в построении сложных предложений – всё это значительно тормозит изучение родственного языка, вызывая ещё более сильную интерференцию, чем при изучении неродственного.

Для преодоления её и более эффективного овладения лексико-грамматической системой русского языка в славянской аудитории преподавателю следует не просто учитывать родной язык учащихся, но опираться на него, исходить из системы родного языка, в котором уже сформированы грамматические навыки. В результате близости родного и изучаемого языков сформированные в родном языке навыки переносятся более активно на изучаемый, тем самым усиливая интерференцию со стороны родного языка.

При объяснении структурных явлений русского языка славянам всегда необходимо исходить из системы родного языка, так как грамматически они устроены одинаково, но имеют многочисленные частные отличия. Это касается в первую очередь рода существительных, падежной системы, глагольного управления, систем спряжения, образования видовых пар, глаголов движения, структуры предложений, особенно сложных, и других явлений [2, с. 197]

Во всех славянских языках имена существительные относятся к тому или иному роду, поэтому родовая принадлежность русских субстантивов и изменение по родам прилагательных, притяжательных местоимений, порядковых числительных – явление понятное и близкое славянам. Однако род отдельных общих слов не всегда совпадает, что ведёт к многочисленным ошибкам в их согласовании. Так, рус. *банк, университет* – мужского рода, а слвц. *banka, univerzita* – женского, рус. *программа* относится к женскому роду, а слвц. *program* – к мужскому и т. д. Подобные случаи должны быть объектом активной тренировки в упражнениях на согласование их с адъективными формами.

В условиях близкородственного билингвизма целесообразнее изучать падежные окончания не функционально, как это принято при

изучении РКИ в неблизкородственной аудитории, а ***парадигматически***, т. е. при помощи так называемых образцов склонения, так как у славян уже есть опыт подобного изучения падежных изменений слов в родном языке, и этот навык легко переносится на изучаемый русский.

Всем славянским языкам свойственна категория вида глагола, поэтому она не представляет для славян таких трудностей, как для носителей неславянских языков. Однако образуются глаголы совершенного вида в русском языке зачастую при помощи иных приставок, напр. рус. *думать – **по**думать //* слвц. *Myslieť – rozmyslieť si, premyslieť*. Их презентация целесообразна в сопоставлении с соответствующими формами родного языка.

Особенно прочными являются навыки и умения, выработанные в родном языке, на синтаксическом уровне: «Синтаксические обороты, связи, конструкции постоянно «вторгаются» в русскую речь обучаемых» [5, с. 36]. В связи с этим многократно усиливается в славянской аудитории важность работы над синтаксическими структурами, особенно глагольным управлением: рус. *ждать* (*кого? что?*) (*друга, зарплату*), но слвц. *čakať* (*na koho? na čo?*) (*na priateľa, na mzdu*).

Заключение. Таким образом, важнейшим принципом, лежащим в основе методической организации процесса обучения русскому языку как иностранному, отбора грамматики и построении системы упражнений, лингводидактической группировки лексики, отбора и презентации речевых моделей, является принцип **учёта родного языка**. Этот принцип приобретает ещё большее значение и трансформируется в принцип опоры на родной язык в русскоязычном образовании тех, для кого родной и изучаемый являются близкородственными языками.

Использованные источники

1. Зайцева, И. П. Методика обучения видам речевой деятельности : Учебное пособие / И. П. Зайцева, Е. М. Маркова, С. В. Николаенко. – Минск : РИВШ, 2019. – 272 с.

2. Маркова, Е. М. Родной язык при овладении лексикой близкородственного языка / Е. М. Маркова // Феномен родного языка : коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : сб. научн. статей / Витеб. гос. ун-т ; редкол. : И. П. Зайцева (отв. ред.) [и др.] ; под общ. ред. И. П. Зайцевой. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 116–122.

3. Маркова, Е. М. Особенности обучения русскому языку в близкородственной словацкой среде / Е. М. Маркова, Р. Квапил // Русистика. – 2021. – Том 19. – № 2. – С. 191–207.

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-2 http://journals.rudn.ru/russian-language-studies

4. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А.Реформатский. – М.: Просвещение, 1967. – 275 с.

5. Розанова, С. П. Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов / С. П. Розанова. – М. : Флинта ; Наука, 2015. – 237 с.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 188 с.
8. Adamka, P. Klady a zápory využívania analógií s rodným jazykom pri osvojovaní si niektorých javov gramatického systému ruského jazyka / P. Adamka // Vyučovanie cudzieho jazyka : súčasné vyučovacie technológie. – Prešov : FF PU, 2010. – S. 7–14.

УДК 378.147:81’243:37.015.31

USING MIND MAPS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

Osipova O. P.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article analyzes mind mapping as a teaching technique, focuses on its components and overviews benefits and disadvantages of using mind maps while teaching foreign languages to students.
Key words: mind mapping, teaching technique, foreign language.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Осипова О. П.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье анализируется технология ментальных карт как метод обучения, акцентируется внимание на компонентах ментальной карты, а также рассматриваются преимущества и недостатки использования ментальных карт в обучении студентов иностранным языкам.
Ключевые слова: ментальная карта, метод обучения, иностранный язык.

University teachers clearly notice the need to improve the quality and efficiency of classroom education so that students can capture and process the information successfully. They use a great variety of approaches and techniques to help students in mastering a foreign language. One of this technique is mind-mapping. The article analyzes this teaching technique, discusses positive and negative aspects of using mind maps while teaching foreign languages to students.

A mind map is a visual representation of ideas, information, concepts, or tasks, typically organized around a central topic or theme. It is a diagram that radiates outward from a central point, using branches, colors, images, and keywords to connect and represent different aspects of the central topic. The structure of a mind map is often hierarchical, with main ideas branching out into subtopics, creating a visual and interconnected representation of information [1].

Mind maps are designed to mimic the way the human brain processes and organizes information, making them an effective tool for brainstorming, note-taking, problem-solving, planning, organizing thoughts, and summarizing complex information. They are used to stimulate creative thinking, aid memory and retention, and provide a clear overview of a subject, making them a valuable resource in education, business, and personal development. Mind maps can be created by hand or by using specialized software, and are a popular technique for visual learning and knowledge organization.

The major components of mind maps are the following: the central idea, branches, keywords, colors and images. The central idea is the core concept of a mind map design and it should be easy to understand and clearly visualized in the center of the mind map. A successful mind map should have one central idea which all the other elements revolve around. The branches represent sub-topics or ideas related to the central idea. They are connected to the central idea and radiate out from it. Keywords are the most important words or phrases associated with each sub-topic. They should be concise and descriptive and should provide a good overview of the mind map. Colors and images can be used to great effect when creating mind maps. Colors help to bring clarity and definition to mind map designs, while also making the information easier to understand. Using color helps differentiate between concepts and draw attention to certain elements.

When teaching English to foreign students, mind maps offer several specific positive aspects. Firstly, they provide a visual representation of vocabulary, grammar structures, and language concepts, making it easier for students to comprehend and remember the information. This visual aid is particularly beneficial for students who are still developing their language skills or can be particularly helpful for those who may have language barriers.

Secondly, mind maps encourage active participation and engagement in the learning process. Students can actively create and customize their own mind maps, which fosters critical thinking and creativity as they organize and connect English vocabulary and grammar in a way that makes sense to them, allows students to make connections between different pieces of information.

Additionally, mind maps can be used as a tool for collaborative learning, allowing students to share and compare their visual representations of the English language. This can help foster a sense of community and encourage language practice through discussions and explanations based on the mind maps.

Furthermore, mind maps can aid in organizing and structuring information in a way that is easier to understand, especially for students who are learning a second language. They can also be a useful tool for reviewing and summarizing content, making it easier for foreign students to retain and recall information.

Overall, mind maps help make the learning experience more interactive and engaging for foreign students, providing a tangible and personalized way to approach the complexities of the English language. Mind maps can be an effective teaching aid for foreign students, helping them to comprehend and engage with new material in a more visual and interactive way [2; 3].

Mind maps can be used in class to brainstorm and generate discussions as they can easily be printed and shared with students. A perfect way to develop student's communication skills is through presentations. However, students can become bored listening to other speakers so mind maps encourage the audience to engage with the material that is being presented. Mind maps have been embraced in the realm of education as a learning tool which helps students reinforce knowledge by making connections between different areas and delving in-depth into an area.

Students can work together on group projects or assignments using free online study tools where they can share a teacher's or their own mind map with friends or a group of people. A great way to use mind maps for assessment is to ask students to express their ideas about a topic in a mind map before and after a class. Students will retain the information better and it will also reassure teachers that students remember and understand the knowledge. Analyzing study material by reflecting on what has been learned is key to fully comprehending new information [4].

While mind maps are generally beneficial in teaching foreign languages, there are some potential negative aspects to consider. First, students may probably consider it is time-consuming. However, this must appear to be so only in the beginning. There is one solution to cope with it: any students who get involved in mind-mapping technique to improve their leaning need to practice regularly. In other words, the more the students use the technique, the easier it becomes.

Another disadvantage in mind-mapping technique is that it uses many images, symbols, and colors. As students need to use colored pencils or crayons, they might feel uncomfortable to know that there are students out there writing in their notebook. Moreover, not all students are good at drawing and coloring. It appears to be awkward to force all students to draw images and symbols and color them when making a mind-map.

Then, some students may find the open-ended nature of mind maps overwhelming, especially if they prefer more structured learning

environments. The flexibility of mind maps can be challenging for students who thrive on clear, linear organization of information.

Also creating effective and well-structured mind maps requires a certain level of proficiency in the language being studied. Students who are still grappling with basic vocabulary and grammar may struggle to construct comprehensive mind maps, leading to frustration and a sense of inadequacy.

Reliance solely on mind maps as a teaching tool may not cater to every individual's preferred learning style. Some students may find it difficult to extract and organize information from a mind map, preferring instead more traditional methods such as written notes or verbal explanations.

Lastly, in some cases, the creativity and freedom encouraged by mind maps may lead to information being inaccurately represented, which can potentially reinforce misunderstandings among language learners.

While these negative aspects exist, they can be managed by providing proper guidance, scaffolding, and support to ensure that the use of mind maps in teaching foreign languages is effective and beneficial for all students.

The right choice of teaching technique can make the teaching and learning process not only run well but also interesting and enjoyable. Enjoyable teaching and learning activities will help students master the material more effectively and efficiently; it will also make the teacher more focused on the necessary things needed for the class. The adoption of mind maps in teaching has grown recently due to the benefits of using mind maps to learn and the availability of free online mind mapping software. Teachers have recognized the value of using mind maps to engage students, encourage their creativity and, most importantly, to teach them how to rather simply memorize the content. Mind mapping technique is a technique which will lead students to be more independent; thus, it is ready to be applied in small classes as well as in big ones. It is simple, fun and arousing creativity. That is why it is recommended for teachers to apply it in their class [4].

Mind mapping as a tool in teaching and learning foreign languages (according M. Casco) performs important functions:

- it engages the learner, draws the learner's attention to the topic, provides a structure to reduce the learner's anxiety when receiving input through listening and reading and when speaking;

- it activates prior knowledge as the use of images and keywords foster recollection of what the learner knows about the topic;

- it encourages the learner to ask questions as long as he map displays clearly what a learner knows and what he does not know about the topic;

- it scaffolds reading and listening comprehension offering the learners a global view of what they are going to listen or read. Furthermore, the embedded cues contained in the map prompt the learner to form inferences that in turn act as an aid to understanding;

- it scaffolds speaking because the map serves as a tool for the learner to organize his thoughts and speech. The different elements of the map can be furtherly linked and cross-referenced allowing the learner to create a different discourse each time the learner uses the map;

- it assesses oral production – The same map implemented at other stages of the language course can be used to get a new sample of the learner's production. By explaining the connections on the map, the learner will show if he/she has acquired new structures and lexical items. The production obtained with the aid of the map will reveal errors providing an information source for the teacher to reflect upon in his/her future practice;

- it scaffolds written production: the map originally designed by the teacher and expanded upon by the learner may become the starting point to write a paragraph or an essay on the topic explored.

In the summary, the use of mind maps in foreign language classrooms provides an opportunity for students to be an active learner by acquiring data, processing information, organizing details and constructing knowledge independently. Mind mapping techniques are a learning tool that helps students understand vocabulary and grammar effectively, improve students' skills such as creative and critical thinking, collaborative and organizational skills as well as their foreign language ability. Mind maps prove to be an effective tool for cognitive learning as it helps students concentrate on the key words and concepts of the lesson by requiring them to organize, plan, brainstorm and communicate with their friends. Such a cognitive activity can be implemented individually, in pairs or as a group which can maximize both cognitive and social skills of the learners. Mind maps provide students with an opportunity to express their creativity and work collaboratively, can be used again when they need to review the lesson for their examinations or other assignments. With this new adopted attitude, they tend to put extra effort in completing this and other assignments.

Использованные источники

1. Бьюзен, Т. Карты памяти: готовимся к экзаменам / Т. Бьюзен. – М.: Росмэн-Пресс, 2007. – 120 с.

2. Митрюхина, И. Н. Технология mind-mapping как информационная основа при обучении монологическому иноязычному говорению в условиях цифровой среды / И. Н. Митрюхина // Вестник PNIPU. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 150–162.

3. Feng, R. Impact of mind-mapping technique on EFL learners' vocabulary recall and retention, learning motivation, and willingness to communicate / R. Feng, H. N. Alsager, Z. Azizi, L. Sarabani // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37251460/ – Дата доступа : 10.02.2024.

4. Kadagidze, L. Mind Mapping as a Teaching Tool in Higher Education Language Learning Settings / L. Kadagidze // Kultura i Edukacja. – 2016. – No. 4 (114). – P. 78–88.

УДК 81'26

ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ «МАЛЫХ» ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛЬСТЕРСКО-ШОТЛАНДСКОГО ДИАЛЕКТА)[2]

Павленко А. Е.
Таганрог, Россия,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
Гукалова Н. В.
Таганрог, Россия,
Инженерно-технологическая академия
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. Хотя большинство «малых» языков пользуются поддержкой национальных и региональных властей, многим из таких идиомов продолжает угрожать исчезновение. Особое внимание в статье уделяется роли лингводидактики и таких инструментов, как Общеевропейская система уровней владения иностранным языком и Европейское языковое портфолио, в поддержке региональных и миноритарных языков Европы. Концепция и явление плюрилингвизма рассматриваются в связи с «малыми» языками и их защитой. В качестве иллюстрации рассматривается пример ольстерско-шотландского диалекта в Северной Ирландии.

Ключевые слова: Общеевропейская система уровней владения иностранным языком, Европейское языковое портфолио, «малые» языки, плюрилингвизм, ольстерско-шотландский диалект.

LANGUAGE EDUCATION AS A MEANS OF SUPPORTING ENDANGERED IDIOMS (FOCUS ON: ULSTER-SCOTS)

Pavlenko A. E.
Taganrog, Russia,
A. P. Chekhov Institute of Taganrog (branch of)
B. Rostov State University of Economics
Gukalova N. V.
Taganrog, Russia,
Academy for Engineering and Technologies
of the Southern Federal University

Summary. Although most lesser-used languages enjoy coordinated support from the national and regional authorities, many of such idioms remain in the state of endangerment. Special attention is paid to the role of the CEFR and ELP frameworks in supporting regional and minority languages of Europe through teaching. The concept and the phenomenon of

[2] Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 24-28-00049 (https://rscf.ru/project/24-28-00049/).

plurilingualism is considered as regards its connection with the lesser-used languages and their protection. The case of Ulster Scots in Northern Ireland is examined as an illustration.
Key words: CEFR, ELP, lesser-used languages, plurilingualism, Ulster Scots.

Введение. Совет Европы ввел ряд общих инструментов для использования на территории всех стран-членов, с целью оптимизации и унификации преподавания неродных и иностранных языков. Рассматриваемые инструменты применимы к любому коренному языку (включая региональные и миноритарные языки), на котором говорят на территории географической Европы, и наиболее фундаментальным из таких инструментов является Общеевропейская система уровней владения иностранным языком (CEFR), принятая в 2001 г. и обеспечивающая общую основу для разработки учебных планов, рабочих программ, материалов, а также систем оценивания и тестов [4]. Вспомогательную, хотя и важную роль играет Европейское языковое портфолио (ELP), введённое одновременно с CEFR и являвшееся в странах Евросоюза обязательным документом до 2014 г., когда его статус был заменен на факультативный [9]. Общая стратегия и тактика в области преподавания языков разрабатываются Отделом языковой политики Совета Европы. Подход, применяемый Советом Европы, основан на важном концептуальном и терминологическом новшестве, введённом в рамках вышеупомянутой системы и заключающемся в различении многоязычия, концепции общественного характера, и плюрилингвизма, концепции, описывающей индивидуальные особенности освоения языков.

Ряд европейских «малых» языков, находящихся под угрозой исчезновения, получили существенную поддержку благодаря этим нововведениям. Европейская хартия оставляет на усмотрение местных властей определение статуса таких языков как региональных или миноритарных, не давая определения обеим категориям [ср.: 8]. Инструменты реализации вышеупомянутого подхода в области поддержки «малых» языков стран, входящих в Совет Европы, посредством преподавания и обучения являются наиболее эффективным средством языкового планирования.

Цель нашей статьи – отразить этап исследования, в котором мы рассматриваем в вышеупомянутом контексте ольстерский диалект шотландского языка в Северной Ирландии. В статье сочетаются теоретический и прикладной аспекты, которые мы подробнее рассмотрим ниже.

Результаты и их обсуждение. Как известно, Общеевропейская система уровней владения иностранным языком (CEFR) – это проект, предложенный и разработанный Советом Европы для совершенствования и унификации языкового образования, осуществляющегося в Европе в соответствии с положениями Европейской культурной

конвенции, которая обеспечивает основу для межправительственного сотрудничества между государствами-членами. Правительства обязуются принимать необходимые меры для содействия преподаванию языков друг друга в государствах-участниках конвенции [4, с. 9–20]. Вся деятельность в этой области направляется политикой Совета Европы, которая предусматривает поддержание и поощрение языкового и культурного разнообразия, защиту языковых прав, содействие более глубокому взаимопониманию для совместного проживания в мультикультурной Европе, развитие языковых навыков для участия в демократических процессах в национальном и европейском контекстах и изучение языка для обеспечения социальной сплочённости. В связи с этим развитие навыков многоязычия является как необходимостью, так и правом для всех граждан стран-членов Совета Европы. Такие навыки формируются непрерывно на протяжении всей жизни и карьеры человека, при этом школа обеспечивает необходимое базовое формальное обучение. Был инициирован ряд программ, сосредоточенных на политике и инструментах поддержки и развития плюрилингвизма у граждан и языкового разнообразия в европейских многоязычных обществах как средства языкового планирования. Концепция плюрилингвизма неотделима от CEFR и её функционирования.

Руководство по разработке политики в области языкового образования для стран-членов Совета Европы рассматривает вопросы политики в общеевропейском контексте и предлагает конкретные рекомендации по содержанию и структуре учебных планов. Оно помогает национальным или местным органам власти рассматривать все языки в образовании — официальный язык, родной язык, региональные и/или языки меньшинств, языки жестов, а также иностранные языки [11]. Практическая деятельность в этом ключе уже давно осуществляется во многих странах и регионах Европы, первым из которых стала Ломбардия (Италия). Применение общеевропейских норм и положений к «малым» языкам автоматически повышает их статус и, так сказать, помещает их в общеевропейский контекст вместе с «процветающими» общепризнанными языками. Подобная практика, как таковая, уже является важным элементом языкового планирования. Некоторые региональные и миноритарные языки уже испытали благотворное влияние этого подхода. Валлийский и каталанский – лишь два наиболее ярких примера в ряду подобных [см.: 21, с. 9–10].

Мы выбрали в качестве примера идиом, который также мог бы выиграть от применения к нему общеевропейских образовательных инструментов, однако он всё ещё не получает того внимания со стороны

образовательных властей и педагогов, которого в действительности заслуживает. Речь идёт об ольстерско-шотландском, который всё ещё используется в повседневном общении в ряде регионов Северной Ирландии. Ниже мы приводим краткий обзор ситуации с вовлечённостью ольстерского-шотландского как одного из местных идиомов данного региона Великобритании в образовательную систему. Как известно, ольстерско-шотландский восходит в основном к западным и юго-западно-центральным диалектам шотландского языка, на которых говорили так называемые «плантаторы», мигрировавшие в Северную Ирландию во времена правления короля Якова VI (Якова I после объединения Англии и Шотландии в 1603 г.). Естественно, ольстерско-шотландский исторически наиболее тесно связан с диалектами юго-запада Шотландии и имеет с ними ряд общих черт [16, с. 119]. Ольстер – единственный регион за пределами административной территории Шотландии, где имеется компактное сообщество носителей шотландского языка. Поселения носителей шотландского языка существуют здесь в графствах Антрим, Восточный Донегол, Дерри и Тирон [1, с. 1–4].

Близкородственные шотландский и английский языки имеют разную диалектную (древнеанглийскую) основу, которая, наряду с последующими новациями и заимствованиями, определила современные различия между этими идиомами. Вполне естественно, что система шотландского языка в настоящее время демонстрирует необычные, с точки зрения английской системы, черты. Как известно, особенности, отличающие систему шотландского языка от системы английского, наблюдаются в фонологии, лексике и грамматике и обычно называются «шотландизмами» [2; 7]. Шотландизмы привлекают особое внимание языковых активистов, стремящихся подчеркнуть дифференциальные признаки шотландского языка относительно английского (т. е. системно-структурную дистанцию или Abstand, согласно Х. Клоссу) [15].

Система шотландского языка содержит значительное количество дифференциальных признаков, позволяющих энтузиастам идеи его системной автономности обосновывать свои взгляды. Примером целого комплекса таких дифференциальных признаков в современном шотландском языке является подсистема модальных глаголов, содержащая целый ряд значимых шотландизмов и демонстрирующая существенные лексико-грамматические отличия от соответствующей подсистемы литературного английского языка Англии. Система шотландского языка включает в себя следующие модальные глаголы: *wyll*, *sall*, *can* / *cuid*, *mae* / *mycht*, *maun*, *dow*, *daur*, *wat*, *aa* (*auwght*), *byd* [см.: 19, с. 214–220; 12, с. 113–125]. Кроме того, в некоторых южных и центральных диалектах

шотландского языка встречаются конструкции с двумя или тремя модальными глаголами (далее именуемые КММГ, т. е. конструкции с множественными модальными глаголами), которые являются аграмматичными, с точки зрения литературного английского языка Англии, и составляют ещё одну «иконическую» лексико-грамматическую особенность шотландского языка, несмотря на её региональный (преимущественно южный) характер. Наиболее распространённые комбинации такого рода включают следующие: *can mycht*, *cuid mycht*, *wyll can*, *mae can*, *mae soud* и *mae wyll*.

Прежде чем стать за последние три десятилетия самостоятельной и весьма популярной темой исследований, КММГ лишь отмечались в речи информантов, описываемой в научных трудах, посвящённых иной тематике. Согласно наблюдениям, упоминаемым в подобных работах [см.: 17], КММГ встречаются в регионах Северной Ирландии, в которых распространён (или был распространен) ольстерско-шотландский диалект в частности, в графствах Антрим, Даун и (Лондон)Дерри [18, с. 54]. Специальных исследований, посвящённых непосредственно КММГ в Северной Ирландии пока не проводилось, несмотря на наличие нескольких диалектологических обзоров. На основе имеющихся обзоров Корриган предполагает [5], что КММГ в Северной Ирландии могут быть, как минимум, частью пассивной компетенции говорящих, если исходить из суждений о приемлемости тех или иных конструкций, проанализированных Хики [14].

Среди прочих вариантов шотландского языка ольстерско-шотландский в данном контексте имеет особое значение, поскольку, по мнению ряда исследователей, он мог стать своего рода «проводником» для распространения и дальнейшего развития КММГ в некоторых вариантах американского английского в результате массовой эмиграции из Северной Ирландии в Америку в конце XVIII в. [3; 6 и др.].

Ольстерско-шотландский диалект долгое время игнорировался общественными деятелями и властями и привлёк их внимание только в 1990-е гг. – на заключительном этапе гражданского конфликта в Северной Ирландии. В последние два десятилетия ведутся дискуссии о повышении статуса ольстерского-шотландского диалекта и разработке соответствующего языкового планирования для защиты его от ассимиляции местными вариантами английского языка. Разговорному ольстерскому-шотландскому, в отличие от его литературной разновидности, определённо угрожает исчезновение. Хотя он всё ещё сохраняет свой языковой коллектив, последний сокращается из-за естественного

старения, что подтверждают данные Агентства статистики и исследований Северной Ирландии [13].

В социальной истории ольстерского-шотландского период с начала 1990-х гг. (особенно после заключения Соглашения Страстной пятницы в 1998 г.) и по сей день отмечен растущим интересом к этому идиому со стороны местной протестантской общины и бурной деятельностью энтузиастов языка и образовательных учреждений. Языковое планирование выступает в качестве инструмента построения идентичности говорящего на ольстерско-шотландском сообщества и обращения к его «корням». Эти процессы представляют собой важное измерение идеологии и деятельности местного национализма. Ольстерско-шотландский пользуется определённой поддержкой как со стороны государственных органов, так и со стороны общественных организаций. Однако, его официальный статус по-прежнему очень низок, несмотря на то, что он упоминается в Соглашении Страстной пятницы и в других официальных документах. Так, в упомянутом Соглашении говорится буквально следующее: «Все участники признают важность уважения, понимания и терпимости в отношении языкового разнообразия, в том числе в Северной Ирландии, в отношении ирландского языка, ольстерско-шотландского и языков различных этнических общин, каждый из которых является частью культурного богатства острова Ирландия» [20, с. 19].

Одним из учреждений, сыгравших важную роль в планировании политики в отношении ольстерско-шотландского диалекта, является Министерская консультативная группа по делам ольстерско-шотландской академии (MAGUS), которая была сформирована в марте 2011 г. министром культуры, искусств и досуга Северной Ирландии. Среди прочих своих задач, MAGUS отвечает за разработку целостной долгосрочной стратегии поддержки и исследования ольстерско-шотландского диалекта, а также за контроль и реализацию такой стратегии. Данное агентство было создано в результате подписания Белфастского соглашения в 1998 г. параллельно с аналогичным агентством, ведающим вопросами поддержки и изучения ирландского языка (Foras na Gaeilge). Эти две организации вместе образуют межправительственный совет Севера и Юга по языковым вопросам. Что касается финансовой поддержки, Ольстерско-шотландское Агентство финансируется Департаментом по делам общин Северной Ирландии и Департаментом искусств, наследия, регионов, сельских районов и гэлтахта (гэльскоязычных территорий) в Республике Ирландия. Ольстерско-шотландское Агентство ставит своей целью содействовать изучению, сохранению, развитию и использованию ольстерско-шотландского как живого языка; поощрять

и развивать весь спектр связанной с ним культуры; и содействовать изучению и пониманию его социальной истории. Что касается собственно образования, Агентство способствует осуществлению таких видов деятельности, как проведение различных культурных мероприятий, организация работы внеклассных клубов, фольклорных музыкальных и танцевальных кружков и др.

Академические центры ольстерско-шотландского языка, в которых преподаются курсы ольстерско-шотландского в рамках программ бакалавриата и магистратуры в области филологии, работают при Королевском университете Белфаста и Ольстерском университете. Однако до сих пор имеет место острый дефицит квалифицированных школьных учителей, поскольку ольстерско-шотландский язык не включён в учебные планы подготовки учителей начальных классов и в программы повышения квалификации. При этом в средней школе разрешено включать в учебный процесс дополнительные материалы и задания по ольстерско-шотландскому языку. Учебные материалы по ольстерско-шотландскому диалекту в начальном образовании «Ольстерско-шотландский для начальной школы: общий язык, культура и наследие» были разработаны Агентством в сотрудничестве с Советом по учебным программам, экзаменам и оцениванию (CCEA). Эта программа направлена на возрождение языка, при этом средством обучения является английский язык, а доступные материалы предназначены только для начальной школы (т. е. для детей от 6 до 11 лет).

Фактическая ситуация в практическом преподавании ольстерско-шотландского диалекта такова: 1) существуют учебные ресурсы для дошкольного образования, но статистических данных об использовании ольстерско-шотландского в дошкольном образовании нет. Согласно «Руководству по составлению учебных программ для дошкольного образования», дети, для которых английский является неродным языком, и те, кто обучается на ирландском языке, должны получать дополнительную поддержку, но ольстерско-шотландский диалект напрямую не упоминается; 2) ольстерско-шотландский диалект не преподаётся как предмет и не используется как средство обучения в начальной школе, но некоторые школы преподают его в форме семинаров или проектов; 3) та же ситуация характерна для средней школы, в которой ольстерско-шотландский также присутствует только в форме факультативов, проектов и внеклассных мероприятий; 4) в высшем образовании ольстерско-шотландский также присутствует на полуофициальной основе. Он не предлагается в качестве самостоятельной программы бакалавриата, хотя может быть включён в некоторые проекты [13, с. 17–30].

Другими словами, ситуация с ольстерско-шотландским диалектом противоречива и неудовлетворительна, поскольку образование, как наиболее эффективный инструмент языкового планирования, используется крайне слабо. Потенциал вышеупомянутых организационно-методических инструментов (т. е. CEFR и ELP) практически не используется. Тем не менее, данная ситуация определённо может измениться, при условии перехода властей к более радикальным действиям в области языкового планирования. Более того, эффективность общеевропейских организационно-методических инструментов подтверждается позитивным опытом других, «малых» языков, в частности, шотландского гэльского в Шотландском нагорье и на Гебридских островах.

Заключение. Ольстерско-шотландский является, в определённом смысле, наиболее «востребованным» шотландским диалектом с точки зрения его политической и социальной значимости, что обусловлено уникальной ситуацией, сложившейся в Северной Ирландии. Была предпринята попытка закрепить за ним определённый официальный статус, но ситуация в целом и отношение к этому идиому, в частности, изменились мало. Ситуацию могла бы исправить радикализация языкового планирования с внедрением новых образовательных инструментов, включая вышеупомянутые общеевропейские инструменты CEFR и ELP. Введение языков меньшинств в качестве обязательной школьной дисциплины, а также средства обучения, очевидно, является наиболее эффективным средством возрождения и продвижения таких идиомов, и в этом отношении пример ольстерско-шотландского особенно интересен.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что «лингводидактический» подход к языковому планированию незаменим для сохранения, поддержки и распространения «малых» языков. Роль языкового образования трудно переоценить и в плане сохранения подобных идиомов как оригинальных коммуникативных систем с присущими им культурными традициями, и с точки зрения развития их социальных функций. Системы CEFR и ELP, направленные на самооценивание и отслеживание личных результатов, считаются целесообразными инструментами для реализации такой политики.

Использованные источники

1. Adams, G. B. Ulster dialects. In: Ulster dialects: An introductory symposium. Holywood, Co. Down (Northern Ireland): Ulster Folk and Transport Museum, 1964. – pp. 1–4.

2. Aitken, A. J. Scottish accents and dialects // Language in the British Isles / Ed. by P. Trudgill. Cambridge – London – New-York, etc., 1984. – pp. 517–532.

3. Coleman, Williams. Multiple Modals in Southern States English. An unpublished PhD dissertation, Indiana University, 1975.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.coe.int/lang-cefr. – Дата доступа: 10.04.2024.

5. Corrigan, Karen P. Grammatical variation in Irish English. English Today 106. 2011. – Pp. 39– 46.

6. Di Paolo, Marianna. A survey of double modals in Texas / Marianna Paolo Di & Charles L. McClenon // Texas Linguistic Forum. – 13. – 1979. – Pp. 40–49.

7. Dossena, M. Scotticisms in Grammar and Vocabulary / M. Dossena. – Edinburgh, 2005. – 178 p.

8. European Charter for Regional or Minority Languages. ETS. – No 148. 1. – 992. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://conventions.coe.int/Treaty/EN/ Treaties/Html/148.htm. – Дата доступа : 10.04.2024.

9. European Language Portfolio (ELP) // Council of Europe. – 2001. – Режим доступа : https://www.coe.int/en/web/portfolio/. – Дата доступа : 10.04.2 024.

10. Fennell, Barbara. Evidence for British Sources of Double Modal Constructions in Southern American English / Barbara Fennell // American Speech. – 68(4). – 1993. – Pp. 430–437.

11. Gogolin, I. Linguistic Diversity and New Minorities in Europe. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education / I.Gogolin // Reference Study. Universität Hamburg. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. DGIV. Council of Europe. – Strasbourg, 2002.

12. Grant, W. Dixon Jm. Manual of Modern Scots / W. Grant, Jm. Dixon. – Cambridge : Cambridge University Press, 1921. – XXII, 500 p.

13. Hagan, L. and Visser, M. (Eds.) Ulster-Scots: The Ulster-Scots language in education in Northern Ireland. (1st ed.) (Regional dossiers series). Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.mercator research.eu/fileadmin/mercator/ documents/regional_dossiers/ ulster_scots_in_northern_ireland.pdf. – Дата доступа : 10.04.2024.

14. Hickey, Raymond. Irish English / R. Hickey. – Cambridge : Cambridge University Press.

15. Hickey, Raymond (ed.). Areal features of the Anglophone world. – Berlin–Boston : Mouton de Gruyter, 2012. – VIII, 500 p.

16. Kloss, H. Abstand Languages and Ausbau Languages / H. Kloss // Anthropological Linguistics. – 9. – 1967. – Pp. 29–41.

17. Macafee, C. Glasgow / C. Macafee // Varieties of English around the world. – T. 3. – Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Compay, 1983. – V, 167 pp.

18. McMordie, W. Our Ulster Accent and Ulster Provincialisms / W. McMordie. – Belfast : The Religious Tract and Book Depot, 1897.

19. Maguire, Warren. English and Scots in Scotland / Warren Maguire // Areal features of the Anglophone world /Hickey, Raymond (ed.). – Berlin–Boston : Mouton de Gruyter, 2012. – Pp. 53–78.

20. Murray, J.A.H. The dialect of the southern counties of Scotland / J.A.H. Murray. – London–Berlin : Philological Society, 1873. – 251 p.

21. Northern Ireland Statistics and Research Agency. Northern Ireland Census 2021: Ethnicity, identity, language and religion, dataset Frequency of speaking Ulster-Scots, 2022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.nisra.gov.uk/ publications/ census-2021-main-statistics-language-tables. – Дата доступа : 10.04.2024.

22. Sheils, J. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning? Teaching and Assesment / J. Sheils // Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe Donall O Riagain (Ed.). – Belfast : Clo Ollscoil na Banriona, 2006. – Pp. 9-15.

23. The Belfast Agreement. An Agreement Reached at the Multi-Party Talks on Northern Ireland. Presented to Parliament by the Secretary of State for Northern Ireland by Command of Her Majesty April 1998. Published by the Stationery Office Ltd., 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://assets.publishing.service.gov.uk/ media/619500728fa8f5037d67b678/The_Belfast_Agreement_An_Agreement_Reached_at _the_Multi-Party_Talks_on_Northern_Ireland.pdf. – Дата доступа : 10.04.2024.

УДК 371.32:821.161.1:1+37.034

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНКРЕТИЧНЫХ УРОКОВ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Подтынная А. А.
ГОУ «Луганский учебно-воспитательный комплекс специализированная школа I ступени – гимназия № 60»

Аннотация. В статье предлагается вариант проведения в 11 классе общеобразовательной школы урока по русской литературе синкретичного типа, в котором аналитическое рассмотрение словесно-художественного объединяется с привлечением визуальных средств наглядности и фрагментов из музыкальных произведений, тематически связанных с изучаемой темой по литературе. Представляется, что комплексный подход подобного характера позволит учителю более эффективно решать поставленные на уроке задачи – как обучающего, так и воспитательного свойства (в данном случае это особенно актуально, поскольку тема урока прямо связана с важной морально-нравственной проблемой).

Ключевые слова: нравственность, тема и идея произведения, ассоциативное мышление, эмоциональная сфера, взаимодействие искусств.

LINGUOCULTURAL AND MORAL-AESTHETIC POTENTIAL OF SYNCRETIC LESSONS IN RUSSIAN LITERATURE IN HIGH SCHOOL

Podtynnaya A. A.
GOU «Lugansk educational complex 1-st level specialized School – Gymnasium № 60»

Summary. The article proposes the option of conducting a syncretic type lesson in Russian literature in the 11th grade of a comprehensive school, in which the analytical

consideration of verbal and artistic is combined with the use of visual aids and fragments from musical works that are thematically related to the topic studied in literature. It seems that a comprehensive approach of this nature will allow the teacher to more effectively solve the tasks posed in the lesson – both teaching and educational properties (in this case, this is especially relevant, since the topic of the lesson is directly related to the important moral problem).

Keywords: morality, theme and idea of a work, associative thinking, emotional sphere, interaction of arts.

Тема урока по русской литературе синкретичного типа заявлена в формулировке «Уроки нравственности по повести Владимира Фёдоровича Тендрякова «Ночь после выпуска», или Как становятся взрослыми». **Цель** проводимого урока: интерактивная (совместная) работа учащихся и учителя над анализом произведения; развитие ассоциативного мышления, речи учащихся; воспитание чувства справедливости и доброты. **Оборудование** урока: Текст повести В. Ф. Тендрякова «Ночь после выпуска»; запись музыкальных фрагментов на школьную тему, слайды.

К уроку предлагается ряд эпиграфов – известных афористических выражений разных авторов, назначение которых сформировать соответствующую атмосферу для обсуждения важных в морально-нравственном отношении проблем, с которыми сталкиваются (могут столкнуться) не только герои повести В. Тендрякова, но и ровесники присутствующих на уроке учащихся и / или они сами.

Перечень эпиграфов, предваряющих урок: «… все добры от природы…» (***Владимир Тендряков***); «Если звёзды зажигают значит это кому-нибудь нужно...» (***Владимир Маяковский***); «Но есть на свете такая дружба / Такое чувство на земле…» (***Илья Сельвинский***); «Легко проснуться и прозреть, / Словесный сор из сердца вытрясть, / И жить, не засоряясь впредь, Всё это – не большая хитрость» (***Борис Пастернак***); «Мы молоды. Мы будем вечно молодо / смотреться в реки, в книги, в зеркала...» (***Римма Казакова***); «Ведь им прожить придётся столько лет, / Пока поймут, что старости-то нет!» (***Вероника Тушнова***); «И потом, чтобы не страдать, / Что сделал кому-то больно, / Надо добрым на свете быть – / Злого в мире и так довольно» (***Э. Асадов***); «Кто из нас знает, сколько человек он обидел...» (***Карел Чапек***).

1. 1-е задание – выполняется под девизом «Мы за культ знания, но он не может заменить культа совести»: *выбрать из предложенного перечня наиболее подходящий эпиграф* (аргументировать свой выбор!) *или подобрать собственный.*

2. Слово учителя: Сегодня наш разговор будет связан с тем, что наиболее близко многим людям, а вам – особенно. Речь о школе, о последнем школьном вечере, об одноклассниках и учителях, о чести и бесчестии, дружбе и предательстве, о вере, надежде, любви. А потому

начинаем мы... со «школьного вальса» (*Учащиеся исполняют вальс «Когда уйдём со школьного двора*»).

3. Сообщение темы, цели и задач урока.

Учитель: Итак, повесть Владимира Фёдоровича Тендрякова «Ночь после выпуска». Учителя, ученики, проблемы..., проблемы. Всё будто бы так просто и вместе с тем невероятно сложно.

Кстати, это произведение имеет реальную основу: выпускники одного из вузов, беседуя после выпуска, наговорили друг о друге много нелицеприятных вещей... По мнению Тендрякова, уместно было перенести происшедшие в вузе события в близкую, но всё же иную среду – в школу.

Эта повесть прежде, чем мы увидели её такой, какая она есть, имела **5 редакций**. Выпускники, изображённые в повести, по сути, ваши бабушки и дедушки, потому что они закончили школу как раз в середине 70-х годов XX века. Но как близки и понятны они сегодня. Или всё-таки нет? Лёгок ли путь взросления, и чем выпускники XXI века отличаются от тех, кто окончил школу во второй половине века XX?

Главные вопросы нашего сегодняшнего урока: *Лёгок ли путь взросления? Какую роль в этом сложном процессе играет школа?*

А пока – выпускной бал.

4. Кто-либо из учащихся **читает отрывок** из стихотворения Эдуарда Асадова «Выпускной бал».

5. Развитие **умений** и **навыков** путём беседы с учащимися.

а) 1) *Слушая стихотворение, Вы представили свой выпускной бал? В какие цвета он окрашен в Вашем представлении?*

2) *А каким же изображён выпускной бал в повести Владимира Тендрякова? В какие цвета Вы бы окрасили его*?

3) *Какие две основные сюжетные линии проходят через всю повесть? Кстати, давайте вспомним, что такое сюжет?*

(**Сюжет** – последовательность событий в литературном произведении; основа сюжета – событие, или событийность).

Ответы учащихся:

б) **Учитель**: А теперь давайте вспомним героев каждой сюжетной линии и запишем их имена (для этого вам нужно оставить примерно полстраницы в ваших тетрадях).

Ученики: Генка Голиков, Игорь Проухов, Сократ Онучин, Натка Быстрова, Юленька Студёнцева, Вера Жерих.

Задание: *Опираясь на текст произведения, дайте характеристику каждому из них*.

Учителя: Ольга Олеговна (Вещий Олег, завуч), Иван Игнатьевич (директор), физик Решетников, Иннокентий Сергеевич, Зоя Владимировна, Нина Семёновна.

Задание: Пожалуйста, разделите каждую страницу на две части (+ и –) и по ходу нашей беседы вписывайте положительные и отрицательные качества, поступки, слова учеников и учителей. В конце урока проверим.

Кстати, вспомните, сколько учителей собралось в учительской и сколько учеников было у обелиска? Случайно ли такое совпадение?

в) *А теперь давайте вспомним, какой эпизод является завязкой произведения? Прочитайте выступление Юли Студенцевой*.

Почему именно этот момент повести Вы считаете завязкой?

Элементом чего является завязка в плане построения произведения? (Ответ: **завязка** – элемент композиции произведения.)

Что такое композиция?

(Ответ: **композиция** (лат. *composito* – сложение, состав; *componete* – складывать, строить); в широком смысле **композиция** – важнейшая сторона формы литературного произведения; в узком – особенности построения произведения искусства).

Каковы основные компоненты композиции и что обозначает каждый из них?

(Ответ: **Экспозиция** – то, что было до начала действия; **завязка** – толчок к действию, развитие действия (выстраивание сюжетных пар); **кульминация** – наивысшая точка развязки действия либо собственно развязка); **эпилог** – то, что сообщается после действия,

Чем же сюжет отличается от композиции (по содержанию и по форме)?

Задание: *По ходу урока определить и записать композицию повести.* Подумайте, почему в основной лейтмотив повести введён образ одной учительницы – Нины Семеновны? С чем он связан, что символизирует?

(Ответ: Именно этому персонажу принадлежат слова «добрые от природы»).

Чем отличается от других учителей Зоя Владимировна? В чём обвиняет её Ольга Олеговна? Кто из них прав? Аргументируйте свою точку зрения

В чём видит основную задачу учителя каждый из присутствующих в учительской?

6. Ролевая игра.

Учитель: Чтобы разобраться, почему именно вы разделяете то или иное мнение, сыграем в ролевую игру.

Представьте, что все вы учителя. Идёт заседание педсовета. Необходимо решить вопрос, какую задачу в своей деятельности вы считаете главной для себя лично и какую – для школы в целом?

Для этого нам необходимо найти кандидатуру на должность директора.

Ученик, исполняющий роль директора, проводит «педсовет»

7. Учитель: В повести много контрастов. Давайте найдём их.

(Один из вариантов ответа: Это, например, образы Юли и Генки: Юля – замкнутая, самостоятельная; Генка контрастирует с Юлей по многим личностным качествам.

Опираясь на текст, можно систематизировать изучаемый литературный материал, воспользовавшись предлагаемой таблицей (или каким-либо иным табличным вариантом), дополнить её, сопоставляя такие контрастные понятия, как ожидание (одноклассниками, учителя, читателем) чего-либо от персонажа и его реальные поступки:

Ждут от Юли		
Учителя	Благодарность	Горькую правду
Ученики	Дежурную речь	Вызывающую восторг откровенность

8. Учитель: Школа... школа. Кто-то вспоминает интересные уроки, кто-то походы, вечера, кто-то строгих, порой злых и недоброжелательных, учителей... Но никто, практически, никто не забывает школу.

У Вас было домашнее задание – написать сочинение-миниатюру «Спроси у родителей…» Что же рассказали они Вам?

Проверка выполненного задания: трое учеников читают вслух свои сочинения-миниатюры.

9. Учитель: А мы возвращаемся к повести.

Шестеро выпускников встречают утро новой жизни у обелиска.

а) *Что это за памятник? Почему автор переносит действие из школы именно сюда?*

(Ответ: памятник – обелиск в честь одного из юбилеев Победы в Великой отечественной войне. Этот обелиск вначале служит фоном для развивающихся около него событий; а с развитием сюжета воспринимается уже как символ преемственности поколений (этому существенно способствует введение в повествование писем фронтовикам)

б) *Следя за развитием действия, давайте определим, какой момент является кульминацией повести?*

в) *Почему именно Генка становится предметом обсуждения?*

г) *Как «правда о Генке», высказанная в эту ночь, характеризует тех, кто её озвучивает: Веру, Натку, Юлю, Игоря?*

д) *Почему Сократ Онучин обошёл острую тему? Спасло ли это его от «ответственного хода» Генки?*

е) *Чем, на Ваш взгляд, является ответ Генки – справедливое возмездием, проявлением жестокости и / или предательства, необдуманным шагом?*

ж) *Кого из выпускников можно назвать человеком принципиальным? Почему?* (Вариант ответа: Юльку)

з) *Какой эпизод повести является её развязкой?* (Варианты ответа: сдать Генку Мике: не допустить этого; спасти Генку.)

и) *Что хорошее о Генке вспомнили друзья? Как для всех прозвучало слово «смерть», отрезвившее выпускников?*

к) *Почему же ночь после выпуска оказалась для всех участвующих в ней персонажей такой сложной*?

л) *Какой эпизод, по Вашему мнению, можно считать точкой соприкосновения в споре учеников и учителей*?

м) *Чему, по-Вашему, научила и чему не научила ребят школа?*

н) *Нужно ли было, по-Вашему, персонажам повести (кому именно) высказываться «до донушка»*?

о) Сформулируйте Ваше отношение к позиции сверстников.

10. Итог урока.

Вопросы **учителя:**

а) *А чему Вас научила школа*?

(Трое учащихся читают вслух подготовленные сочинения-миниатюры на тему «Школа в вашей жизни».)

б) *Давайте с Вами вместе определим, какие положительные и какие отрицательные свойственны персонажам повести – как у учеников, так и у учителей. Каких качеств больше?*

в) Вернёмся к началу нашего урока.

Какой эпиграф сочли вы наиболее подходящий для урока? Почему?

11. Оценка знаний учащихся.

12. Заключительное слово учителя:

Вот и подошёл к концу наш урок. Мы попытались разобраться в непростой повести В. Тендрякова, где соседствуют чистота и порочность, наивность и жестокость.

Школа... Учитель... Ученик…

Всё просто н одновременно непросто…

И так хочется, чтобы у каждого человека была своя Школа и свой Учитель, о котором хочется хранить память…всегда.

13. Звучит **стихотворение** Андрея Дементьева «Не смейте забывать учителей» (на фоне музыки).

Использованные источники

1. Горшков, А. И. Русская словесность : от слова к словесности. 10–11 . Учебник. классы / А. И. Горшков – 9-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 492 с.

2. Тендряков, В. Ф. Ночь после выпуска / В. Ф. Тендряков. – М. : АСТ, 2020. – 240 с.

УДК 373.1, 004.82

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМАТЕ ЕГЭ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Сафроненкова И. Б.
Таганрог, Российская Федерация,
«Передовая инженерная школа» Южного Федерального университета
Павленко А. Е.
Ростов-на-Дону, Российская Федерация,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Аннотация: Рассмотрена проблема подготовки старшеклассников к выполнению заданий раздела «Письменная речь» ЕГЭ по английскому языку. Предложено использовать онтологическую модель для подбора более эффективного приёма технологии кооперативного обучения.

Ключевые слова: ЕГЭ, иностранный язык, иноязычная письменная компетенция, онтологическая модель.

AN ONTOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE UNIFIED STATE EXAM FORMAT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Safronenkova I. B.
Taganrog, Russia, AES SFedU
Pavlenko A. Y.
Rostov-on-Don, Russia, A. P. Chekhov Institute of Taganrog (branch of) Rostov State University of Economics

Summary. The problem of preparing high school students to complete tasks in the "Written speech" section of the Unified State Exam in English is considered. It is proposed to use an ontological model to select a more effective method of cooperative learning technology.

Key words: Unified State Exam, foreign language, foreign language written competence, ontological model.

Введение. В соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования по иностранным языкам [1], формирование и развитие коммуникативной компетенции обучающихся, которая отражает их способность и готовность общаться на иностранном языке, является главной целью иноязычного образования в средней школе.

Коммуникативная компетенция подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи и использование языка в различных сферах деятельности. Овладение навыками письменной речи необходимо при решении задач в области межкультурной коммуникации, включая умение создавать официальные письма, эссе, научные статьи, рецензии и другие жанры академического письма. В настоящее время в связи с развитием коммуникативных средств связи и значительно выросших объёмов информации чрезвычайную важность приобрело профессиональное письменное иноязычное общение, в частности – в сети Интернет, которое является неотъемлемой частью деятельности любого научного учреждения или предприятия [2]. Данные тенденции в межкультурной коммуникации не могли не отразиться на образовательном процессе. В настоящее время в структуре заданий письменной части ЕГЭ по иностранному языку отражены реальные ситуации, а критерии их оценивания отвечают мировым нормам [3]. Однако, как отмечают исследователи [4; 5], письмо – это очень сложный коммуникативный процесс, который включает в себя ряд когнитивных и метапознавательных процессов, его относят его к наиболее сложным коммуникативным процессам. Таким образом, подготовка старшеклассников к выполнению заданий письменной части ЕГЭ по иностранному языку (английский язык) – задача нетривиальная, требующая от педагога высокой квалификации и опыта. В том числе перед педагогом встаёт проблема, заключающаяся в выборе наиболее эффективной в некотором смысле образовательной методики (приема) для подготовки обучающихся к выполнению заданий письменной части ЕГЭ.

Цель данной публикации – обоснование эффективности использования для достижения обозначенных целей *онтологических* моделей, позволяющих интегрировать и формализовать знания и данные и предметной области, а также на базе имеющихся знаний и данных выявлять новые взаимосвязи между концептами. На основе таких моделей строятся модели репрезентации знаний в виде некоторых логических правил и прецедентов принятия решений в проблемных ситуациях.

Результаты и их обсуждение. Онтологические модели, которые составляют каркас базы знаний, и механизмы логического вывода – основа интеллектуальных систем поддержки принятия решений (ИСППР), которая обеспечивает поддержку лицу, принимающему решение, в данном случае – преподавателю, предоставляя структурированную информацию на основе базы знаний и возможность формирования решений на основе логического вывода [6].

1. Анализ проблем в области подготовки старшеклассников к выполнению заданий письменной части ЕГЭ по иностранному языку (английский язык)

1.1 Структура заданий раздела «Письменная речь» ЕГЭ

Письменная речь предполагает умение строить развёрнутое высказывание в контексте коммуникативной задачи и в заданном объёме. В разделе «Письменная речь» контролируются умения создавать различные типы письменных текстов. Так, в задании 39 («Электронное письмо личного характера»), которое соответствует базовому уровню, необходимо создать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке. При этом проверяются следующие умения: строить развёрнутое высказывание в контексте коммуникативной задачи и в заданном объёме, дать развёрнутое сообщение, запросить информацию, использовать неофициальный стиль, соблюдать формат неофициального письма; правильно использовать языковые средства. Задание 40 («Развёрнутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы»), которое относится к заданиям высокого уровня, заключается в создании развёрнутого письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы. При этом проверяются следующие умения: строить развёрнутое высказывание в контексте коммуникативной задачи и в заданном объёме, понимать информацию, представленную в виде таблицы / диаграммы, и описывать её, проводить сравнение представленных фактов, выявлять проблемы в обозначенной сфере и предлагать их решение, выражать письменно собственное мнение / суждение по предложенному аспекту темы проектной работы, последовательно и логически правильно строить высказывание, использовать соответствующие средства логической связи, лексически, грамматически, орфографически и пунктуационно правильно оформлять текст, стилистически правильно оформлять текст [7].

1.2 Критерии оценивания заданий раздела «Письменная речь» ЕГЭ по английскому языку

Оценивание задания «Электронное письмо личного характера» осуществляется в соответствии со следующими критериями: «Решение коммуникативной задачи» («РКЗ»), «Организация текста», «Языковое оформление текста». Максимальное количество баллов за выполнение данного задания – 6 баллов, которые пропорционально разделены между критериями. Важным является тот факт, что при получении 0 баллов по критерию «РКЗ», все задание оценивается в 0 баллов. Выполнение задания «Развёрнутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/ диаграммы» максимум оценивается в 14 баллов, при этом учитывается соответствие следующим критериям:

«РКЗ», «Организация текста», «Лексика», «Грамматика», «Орфография и пунктуация». Аналогично заданию 39, получение 0 баллов по критерию «РКЗ», ответ на данное задание оценивается в 0 баллов [7].

1.3 Основные трудности при выполнении заданий раздела «Письменная речь»

Анализ результатов ЕГЭ по английскому языку за период с 2020–2022 гг. демонстрируют, что наиболее успешно обучающиеся справляются с заданиями по аудированию и чтению. При этом особую трудность у старшеклассников вызывают задания, связанные с продуктивными видами речевой деятельности. К таким заданиям относятся, в том числе, задание «Электронное письмо личного характера» и задание «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы» (Таблица 1) [8].

Таблица 1 – Средний % выполнения заданий разделов ЕГЭ за период 2020–2023 гг.

Год проведения ЕГЭ	2020	2021	2022	2023
Аудирование	72,4	81,23	84,6	73,5
Чтение	76,0	76,36	76,55	67,9
Грамматика и лексика	72,5	74,16	69,65	70,6
Письменная речь	62,6	60,62	69,87	70,3
Устная часть	71,8	69,88	66,26	67,7

Таким образом, выявлено, что задания раздела «Письменная речь» вызывают наибольшую трудность у экзаменуемых. Более того, стоит отметить, что при критериальном оценивании заданий с развёрнутым ответом раздела «Письменная речь» по критерию «Языковое оформление» наблюдаются более низкие баллы, чем по критериям «РКЗ» и «Организация текста».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для повышения качества выполнения заданий раздела «Письменная речь», необходимо организовать образовательный процесс таким образом, чтоб обеспечить улучшение качественного критерия «Языковое оформление», который включает в себя критерии «Лексика», «Грамматика», «Орфография и пунктуация». Иными словами, необходимо подобрать наиболее эффективную методику обучения, направленную на формирование письменной иноязычной коммуникативной компетенции в части развития навыков по языковому оформлению текстов, включая лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы.

2. Кооперативное обучение как инструмент развития письменной иноязычной коммуникативной компетенции у старшеклассников

Идея внедрения кооперативного обучения в образовательный процесс не нова, однако, в последние десятилетия привлекает особое внимание исследователей и педагогов. Это обусловлено интенсивным этапом развития общества, которое сопровождается внедрением компьютерных и информационных технологий во все сферы человеческой деятельности, увеличением объёмов передаваемой информации и, как результат, сменой форматов межкультурной коммуникации. Ввиду этого произошло смещение фокуса и в образовательной деятельности, что отразилось на структуре заданий ЕГЭ и критериях их оценивания, в том числе, значительное внимание стало уделяться результатам формирования и развития письменной иноязычной коммуникативной компетенции, которая многими исследователями считается наиболее трудной для овладения. Как показывают исследования [9], для достижения высоких результатов в обучении необходимо создать стимулирующую среду, которая бы мотивировала обучающегося к получению новых знаний и навыков, а также формировала способность брать на себя ответственность и обязательства. Реализация таких условий, способствующих эффективному обучению в классе, возможна с помощью внедрения в образовательный процесс технологии кооперативного обучения, теоретические основы которого изложены ниже.

Кооперативное обучение – это образовательная технология, основанная на человеческом инстинкте сотрудничества, и подразумевает совместную работу в небольших группах и получение поощрения в зависимости от результатов всей группы. При таком способе организации каждый член команды несёт ответственность не только за себя, но и за успехи других членов команды, таким образом, создаётся атмосфера взаимопомощи и совместных достижений. Технология кооперативного включает пять фундаментальных элементов [10]: позитивная взаимозависимость, индивидуальная и групповая подотчётность, стимулирующее взаимодействие лицом к лицу, навыки межличностного общения и работы в малых группах, работа в группе. Анализ открытых источников показал, что приёмы кооперативного обучения эффективны при формировании и развитии письменной иноязычной коммуникативной компетенции. В работе [11] были исследованы приёмы кооперативного обучения Think-Pair-Share (TPS) и Student Team Achievement Division (STAD), для повышения навыков написания эссе. Результаты проведённых экспериментов показали, что приём TPS эффективнее, чем STAD. Улучшение комплексного критерия с использованием приёма TPS составило порядка 20 %. Авторы одной из работ [12] исследовали влияние применяемых приёмов кооперативного обучения на качество

написания пояснительной записки у обучающихся. Результаты исследований показали, что качество текстов повысилось в среднем на 15 %; ещё в одной из работ [13] было отмечено, что приёмы кооперативного обучения не только способствуют совершенствованию навыков письма, но и повышают мотивацию обучающихся к овладению навыками письма. В исследовании, направленном на изучение влияния приёмов кооперативного обучения на качество создания текстов [14], было отмечено, что качество выполнения письменных заданий улучшилось в части соответствия грамматическим и лексическим нормам. Исследователи также пришли к выводу 15], что использование приёмов кооперативного обучения повышают мотивацию к обучению и развивают навыки социального общения, что является важным для дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, на основании проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что использование приёмов кооперативного обучения, повышает уровень письменной иноязычной компетенции. Однако, несмотря на эффективность технологии кооперативного обучения, на настоящий момент не существуют детерминированных приёмов, позволяющих улучшить тот или иной критерий иноязычной письменной речи. Ввиду этого проблема подбора наиболее эффективного приёма кооперативного обучения остаётся актуальной.

3. Онтологические модели как инструмент повышения качества образовательного процесса

3.1 Анализ использования онтологических моделей в сфере образования

Онтологическая модель предметной области – способ семантического описания рассматриваемой области, включающий перечень терминов предметной области и семантические значимые отношения между ними [16]. Онтологические модели широко используются в различных областях человеческой деятельности [17], включая сферу образования. В работе А. Ю. Плешковой [18] предложено использовать онтологический подход в управлении образовательным процессом в ВУЗе; в работе В. А. Долятовского и Я. В. Гамалей [19] онтологический подход рассматривается как средство адаптации системы образования к росту объёмов знаний и необходимостью их структуризации и формализации. В работе Е. Ю. Благова, И. А. Лещевой и С. А. Щербан [20] разработана онтологическая модель компетентностно-ориентированных учебных планов, позволяющая выстраивать траектории индивидуального профессионального развития студентов конкретных профилей обучения. Авторы E. V. Smirnova, E. K. Dobritsa и N. O. Demidenko [21] предлагают использовать онтологический подход к оцениванию учебников.

Как показывает анализ открытых источников, онтологические модели широко применяются в сфере образования для интеграции

данных и знаний о некоторой предметной области и их формализации. В данной работе предлагается использовать онтологические модели для концептуального описания образовательного процесса, включающего использование технологии кооперативного обучения для формирования и развития навыков письменной иноязычной компетенции у старшеклассников для подготовки к выполнению заданий раздела «Письменная речь» ЕГЭ по английскому языку.

3.2 Формирование онтологической модели использования технологии кооперативного обучения при подготовке старшеклассников к выполнению заданий из раздела «Письменная речь» ЕГЭ

Для формирования онтологической модели рассматриваемой предметной области, необходимо провести её всесторонний анализ с целью выявления концептов и установления логических взаимосвязей между. Как было показано в пунктах 2 и 3 настоящей работы, ключевыми концептами рассматриваемой предметной области являются критерии качества выполнения заданий из раздела «Письменная речь» и приёмы технологии кооперативного обучения, применяемые для их улучшения.

Разработка онтологической модели проводилась в среде онтологического моделирования Protégé 5.6.3 (рис. 1).

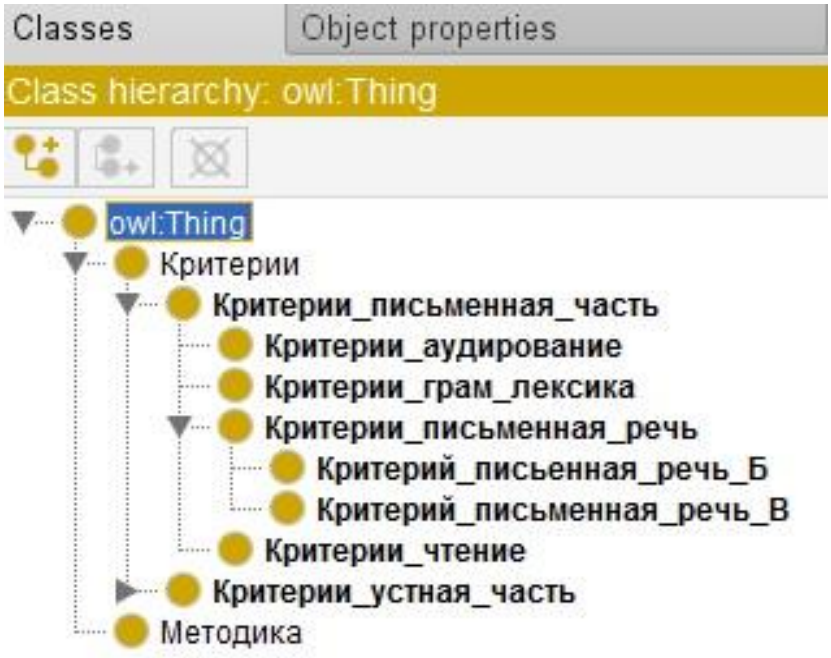

Рис. 1 – Иерархия концептов предметной области

Для установления дополнительных взаимосвязей между концептами, отражающих качественные показатели эффективности влияния конкретного приёма кооперативного обучения на критерий, в соответствии с разработанной методикой были проведены экспериментальные исследования.

3.2.1 Методика проведения эксперимента по выявлению качественных связей между применяемым приемом кооперативного обучения и критерием оценивания задания

Исследование проводилось на базе Центра Репетиторов «SKILLPLUS», города Ростов-на-Дону в трёх группах обучающихся численностью 12, 10 и 10 человек. В ходе проведения эксперимента были исследованы следующие приёмы технологии кооперативного обучения: Jigsaw II, STAD (Student Teams Achievement Division) и DEC (Dyadic Essay Confrontation).

Методика проведения эксперимента состоит из последовательного выполнения следующих этапов:

1. Организовать выполнение заданий «Электронное личное письмо» и «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы» в каждой экспериментальной группе.

2. Провести проверку выполненных заданий в соответствии с критериями оценивания.

3. Занести результаты в сводную таблицу, провести анализ полученных результатов.

4. Внедрить приём кооперативного обучения в образовательный процесс.

5. Организовать повторное выполнение заданий в каждой группе.

6. Провести проверку выполненных заданий в соответствии с критериями оценивания.

7. Занести результаты в сводную таблицу.

8. Вычислить усреднённый результат улучшения по выполнению заданий обучающимися по каждому критерию для каждого из используемых приёмов кооперативного обучения: «Jigsaw II», «STAD», «DEC» (Таблицы 2, 3).

9. Провести сравнительный анализ полученных результатов и сформулировать вывод об эффективности применяемого приёма в части повышения качества выполнения письменных заданий обучающимися.

10. Отобразить полученные результаты в виде связи между концептами «Приём» и «Критерий письменная речь» в онтологической модели рассматриваемой предметной области.

3.2.2 Результаты эксперимента и их обсуждение

В результате применения описанной методики были получены количественные показатели, отражающие повышение качества интегрального критерия по выполнению заданий «Электронное личное письмо» и «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы» до и после внедрения приема кооперативного обучения в образовательный процесс каждой группы. Усреднённые результаты исследования занесены в таблицы 3.

Таблица 2 – Среднее повышение качества выполнения задания «Электронное личное письмо»

Электронное личное письмо			
Приём / Улучшение критерия	Jigsaw II	STAD	Dyadic Essay Confrontation
Организация текста	0,75	0,6	0,5
РКЗ	0,58	0,3	0,5
Языковое оформление	0,42	0,6	0,4

Таблица 3 – Среднее повышение качества выполнения задания «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы»

Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы			
Приём / Улучшение критерия	Jigsaw II	STAD	Dyadic Essay Confrontation
Организация текста	1	0,7	0,7
РКЗ	0,78	0,5	0,55
Грамматика	0,62	0,55	0,4
Лексика	0,13	0,75	0,55
Орфография и пунктуация	0,33	0,7	0,3

На основании усреднённых значений можно сделать следующие выводы:

– применение обучающего приёма «Jigsaw II» особенно эффективно влияет на критерий «Организация текста», однако значительных улучшений у обучающихся по критерию «Языковое оформление» и «РКЗ» в задании «Электронное личное письмо» и по критериям «Лексика», «Орфография и пунктуация» в задании «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы» не произошло;

– применение обучающего приёма «STAD» позволяет значительно улучшить критерии «Организация текста» и «Языковое оформление» в задании «Электронное личное письмо» и критерии «Организация текста», «Лексика» и «Орфография и пунктуация» в задании «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы», однако малоэффективно по критерию «РКЗ» в обоих типах заданий;

– внедрение обучающего приёма «Dyadic Essay Confrontation» в образовательный процесс позволило улучшить критерии «Организация текста» и «РКЗ» в задании «Электронное личное письмо» и критерии «Организация текста», «РКЗ» и «Лексика» в задании «Письменное высказывание с

элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы», однако по остальным критериям значительных улучшений не выявлено.

Анализируя полученные результаты, можно заметить, что критерии, по которым произошли улучшения, коррелируют в обоих заданиях. Например, успешное выполнение задания «Электронное личное письмо» по критерию «Языковое оформление» связано с отсутствием грамматических, лексических и пунктуационных ошибок в текст, что соответствует критериям «Грамматика», «Лексика», «Орфография и пунктуация» в задании «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы».

3.2.3 Отображение качественной взаимосвязи между концептами онтологической модели

Для отображения качественной взаимосвязи в онтологической модели, отражающей эффективность влияния используемого приёма кооперативного обучения на измеряемый критерий, необходимо словесно интерпретировать полученные результаты (Таблица 2, 3).

Пусть свойство методики (приёма) «низкоэффективная» соответствует диапазону улучшения критерия менее, чем 0,5; «среднеэффективная» для диапазона значений от 0,5 до 0,7; «высокоэффективная» для диапазона значений более 0,7. На рис. 2 показано, что приём «STAD» имеет среднюю эффективность в отношении критериев «Грамматика», «Языковое оформление», «Организация текста», высокую эффективность в отношении критериев «Орфография и пунктуация», «Лексика», однако, имеет низкую эффективность в отношении критерия «РКЗ».

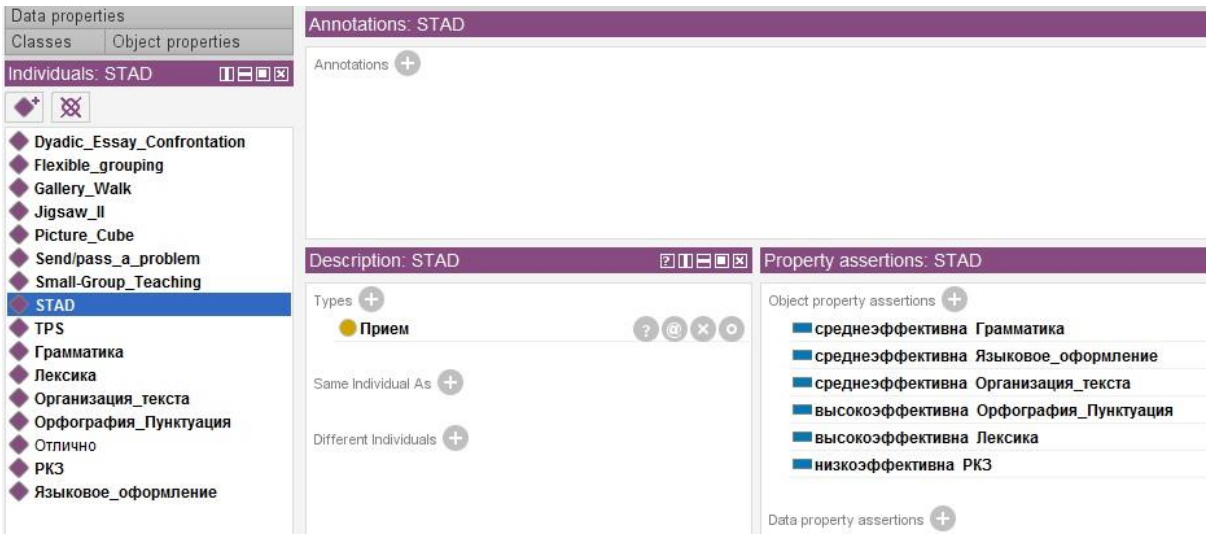

Рис. 2 – Отображение взаимосвязи экземпляра «STAD» класса «Приём» и качественных критериев посредством свойства «среднеэффективна», «высокоэффективна», «высокоэффективна»

На рис. 3 показан пример отображения установленных связей между применяемыми приёмами кооперативного обучения и критериями оценивания выполненных заданий из раздела «Письменная речь».

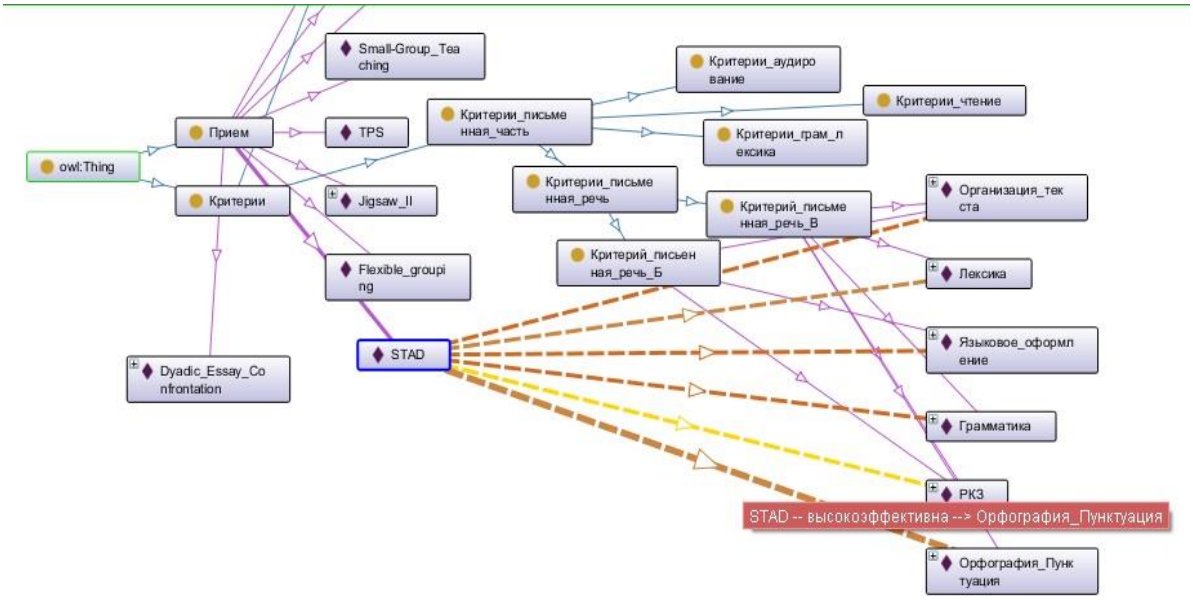

Рис. 3 – Графическое отображение взаимосвязи между используемым приемом «STAD» и качественным критерием «Орфография и пунктуация» через свойство «высокоэффективна»

Таким образом, в ходе проведённого эксперимента были выявлены дополнительные взаимосвязи между концептами рассматриваемой предметной области и уточнена онтологическая модель. Поскольку онтологические модели позволяют интегрировать известные данные и знания о предметной области, формализовывать их и делать на основе некоторых правил логические выводы, такие модели используют для построения интеллектуальных систем поддержки принятия решений. В данном случае, разработанная онтологическая модель может быть использована как интеллектуальное ядро в СППР по выбору наиболее эффективного приёма кооперативного обучения для подготовки старшеклассников к выполнению заданий из раздела «Письменная речь» ЕГЭ по английскому языку.

Заключение. В работе была рассмотрена проблема, связанная с выбором наиболее эффективного приема (методики) для подготовки старшеклассников к выполнению заданий «Электронное письмо личного характера» и «Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы» из раздела «Письменная речь» ЕГЭ по английскому языку. Было установлено, что сложности, связанные с выполнением данных заданий, возникают не только у старшеклассников, но также и у преподавателей, перед которыми стоит задача подбора

такого приёма кооперативного обучения, который бы обеспечивал улучшение по конкретному критерию. В данной работе предложен онтологический подход к формированию и развитию письменной иноязычной компетенции в формате ЕГЭ у старшеклассников. Был проведён всесторонний анализ предметной области и экспериментальное исследование, результаты которых позволили создать онтологическую модель, отражающую взаимосвязи между используемыми приемами корпоративного обучения и качественными критериями. Разработанная онтология может быть использована как каркас базы знаний в ИС-ППР по выбору наиболее эффективного приёма при подготовке старшеклассников к выполнению заданий из раздела «Письменная Речь» ЕГЭ.

Использованные источники

1. Колыхалова, О. А. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022 г. по английскому языку (письменная часть) / О. А. Колыхалова, И. И. Михайлова. – М., 2022. – 121 с.

2. Смирнова, Е. В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий / Е. В. Смирнова // Балтийский гуманитарный журнал. -2015. – № 4 (13). – С. 102–105.

3. Адельшина Н. А. Развитие письменной компетенции школьников на старшем этапе обучения иностранному языку / Н. А. Адельшина // Грамота. – № 10 (76). – 2017. – С. 191–195.

4. Jozef, H. Advanced writing in English a Foreign Language / H. Jozef. – Uiversity of Pécs, 2001.

5. Seely, J. The Oxford Guide to Effective Writing and Speaking / J. Seely. – Oxford : Oxford University Press, 1998.

6. Черняховская, Л. Р. Онтологический подход к разработке систем поддержки принятия решений / Л. Р. Черняховская, Р. А. Шкундина, К. Нугаева // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. – 2006. – Т. 8. – № 4. – С. 68–77.

7. Вербицкая, М. В. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2023 года / М. В. Вербицкая, И. А. Басова, К. С. Махмурян, Ю. Б. Курасовская. – М., 2023. – С. 144.

8. Вербицкая, М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, А. Е. Бажанов, Е. В. Кузьмина, Е. И. Ратникова, Л. Ш. Рахимбекова // Педагогические измерения. – 2022. – № 3. – С. 67–141.

9. Gillies, Robyn. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. Australian Journal of Teacher Education. 41. 39-54. 10.14221/ajte.2016v41n3.3.

10. Johnson, David. Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. 10.5772 / David Johnson & Johnson // Roger. – 2018. – Intechopen.81086.

11. Sutrisno, B. The effect of cooperative language learning and personality types towards essay writing / B. Sutrisno, Y. Rasyid & A. Rahmatт // English Review : Journal of English Education. – 2018. – 6 (2). P. 95–104. doi: 10.25134/erjee.v6i2.1259.

12. Akbar, Radiah. Dyadic essay technique in improving the students explanation text / Radiah Akbar // ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching. – 2021. 8. 82. 10.26858/eltww.v8i1.19265.

13. Omrani, Amina. Improving ESP Students' Writing Skill through Cooperative Learning Instruction and Peer Feedback Technique / Amina Omrani // Numéro Special 2021. – 2023. – P. 33–43.

14. Fatiani, T. A. Practicing Cooperative Learning Model Using Picture Cube and Story Marker to Improve Writing Skills / T. A. Fatiani, A. Rahman & J. Jupri // Journal of Language and Literature Studies. – 2021. – 1 (1). – С. 29–40.

15. Slavin, R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? / R. Slavin // Anales De Psicologia. – 2014. – 30. – P. 785–791.

16. Гаврилова, Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.

17. Melnik, E. V. An Ontological Model for Ensuring the Functioning of a Distributed Monitoring System with Mobile Components Based on a Distributed Ledger / E. V. Melnik, I. B. Safronenkova, 2023 // Artificial Intelligence Application in Networks and Systems. CSOC 2023. Lecture Notes in Networks and Systems / eds. Silhavy R., Silhavy P. – Vol. 724. – Springer, Cham.

18. Плешкова, А. Ю. Онтологии в управлении образовательным процессом / А. Ю. Плешкова // Онтология проектирования. – 2022. – Т. 12. – № 4 (46). – С. 5

19. Долятовский, В. А. Онтологический подход к процессам и системам обучения и образования / В. А. Долятовский, Я. В. Гамалей //Современные технологии образования. – № 3. – 2018. – С. 76–104.

20. Благов, Е. Ю. Онтологический подход в практике образовательной деятельности: формирование траекторий индивидуального профессионального развития студентов / Е. Ю. Благов, И. А. Лещева, С. А. Щербан // Открытое образование. 2018. – 22 (5). – С. 26–39.

21. Smirnova, Elena Valentinovna. “Использование онтологий в образовательных процессах / Elena Valentinovna Smirnova, Ekaterina Konstantinovna Dobritsa and Nadezhda Olegovna Demidenko // Problems of modern science and education 104. – 2017. – n. pag.

УДК 378.016:811.1

ПОДХОД В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Турковская Е. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье анализируется такая методическая категория как подход к обучению. Раскрыта его системообразующая роль в формировании коммуникативной компетенции учащихся, выявлены концептуальные положения, принципы функционирования различных подходов в сфере иноязычного образования.

Ключевые слова: подход к обучению; методическая система; метод обучения; иностранный язык.

AN APPROACH IN THE STRUCTURE OF MODERN METHODOLOGICAL CONCEPTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Turkovskaya E. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article analyzes such a methodological category as an approach to learning. Its system-forming role in the formation of a person's communicative competence is revealed, conceptual provisions and principles of functioning of various approaches in the field of foreign language education are revealed.

Keywords: approach to learning; methodological system; teaching method; foreign language.

Введение. Современное управление школой в качестве одной из задач рассматривает повышение качества учебно-воспитательного процесса и эффективности в преподавании иностранных языков. Традиционное обучение иностранным языкам в большей степени ориентировано на освоение определенного содержания и дальнейшую репродукцию знаний в ходе учебной деятельности. Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам связаны с поиском новых подходов к обучению, которые позволят перейти от эталонной деятельности к творческой, поисковой, направленной на овладение языком как средством общения.

Цель статьи – выявить методический потенциал современных подходов в обучении иностранному языку как средству общения и определить их содержательную сущность.

Материал и методы. Материалом для проведения исследования явились научные работы по педагогике, психологии, методике преподавания иностранного языка, нормативно правовые документы Министерства образования Республики Беларусь. С целью получения достоверных результатов применялись следующие методы: когнитивно-обобщающие (теоретический анализ научной литературы, педагогической документации); метод оценки и интерпретации (анализ литературы в области лингводидактики, лингвокультурологии, коммуникативной лингвистики); прогностические методы (обобщение, моделирование).

Результаты и их обсуждение. В педагогике «подход к обучению» определяется как совокупность принципов и стратегий обучения и воспитания. При этом в основе подхода лежит концепция, идея которые обусловливают организацию процесса обучения (Е. Н. Шиянов, И. Ф. Исаев). С точки зрения методики обучения иностранному языку, подход рассматривается как базисная методологическая категория, в рамках которой рассматриваются процессы обучения иностранному языку (И. Л. Бим, Е. В. Пассов, В. Л. Скалкин).

В настоящее время методическая система обучения иностранному языку – это совокупность компонентов учебного процесса: целей, задач, принципов, содержания, методов и приемов, средств, форм обучения. Основы системы определяются прежде всего социальными потребностями общества, развитием экономики, науки в данный исторический период. Так, социальный заказ современного общества в обучении иностранным языкам в высшей школе связан с актуализацией потребности в компетентных специалистах, которые владеют языком как средством межкультурного общения. В соответствии с заказом общества формируются цели обучения, в качестве приоритетной – формирование профессиональной компетентности специалиста практически владеющим иностранным языком. Поэтому *компетентностный* подход рассматривается в качестве теоретической базы системы обучения иностранным языкам в высшей школе.

С позиций концептуальных положений компетентностного подхода определяется общая стратегическая линия реализации целей обучения иностранному языку, разрабатывается методическое направление обучения, которое представляет совокупность теоретически обоснованных и практически проверенных принципов. Отбор содержания обучения и процесс его освоения осуществляется на основе данных принципов, определяя тем самым технологию обучения, т.е. методы, приемы, формы, упражнения, средства организации учебного процесса.

Существующие подходы к обучению отражают процессы, происходящие в методике преподавания иностранных языков, педагогике, дидактике, психологии. Так, когнитивный подход к обучению базируется на принципе сознательности, на теории социоконструктивизма и является базовым при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно когнитивной теории, обучение – это система обработки информации, при этом учащиеся являются активными участниками процесса обучения, которые не только получают информацию, но расширяют и дополняют свои знания. Когнитивный подход является актуальным в рамках переводных и сознательно-практических методов, а также в контексте сознательно-ориентированного и когнитивно-коммуникативного подходов к обучению.

С позиций когнитивности процесса обучения учащийся рассматривается как индивидуальный субъект, при этом эффективное обучение строится с учётом когнитивности обучаемого, то есть учитель в процессе организации обучения и контроля опирается на сумму имеющихся у ученика знаний, активно используя их, устанавливает параллели, проводит аналогии, показывает отличия при изучении грамматических и лексических явлений.

Данный подход предполагает сообщение учащимся не только *декларативных* знаний, но и дополняет их до уровня *процессуальных*.

Несомненно, для успешного усвоения и накопления знаний необходимо вооружить учащихся стратегиями и приёмами переработки информации. Любая обучающая деятельность может быть рассмотрена как обучающая стратегия. Учащиеся, применяя стратегии, могут самостоятельно управлять процессом своего обучения, то есть определить цели и наиболее эффективные пути их достижения. Следует отметить, что самоуправление процессом обучения повышает внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка. В рамках когнитивного подхода ученик становиться «менеджером» собственного обучения: развивает в себе способности к самостоятельной работе, функцию самоконтроля, принимает на себя часть ответственности за результат.

На современном этапе развития системы образования особое внимание уделяется *гуманистическому* подходу в обучении, который основан на гуманистическом направлении в психологии и опирается на мысли, чувства, эмоции учащихся, возникающие в процессе обучения. Основополагающими принципами данного подхода являются: обучение в процессе общения; отношения сотрудничества, партнерства ученика и учителя; создание доверительных отношений в учебном коллективе; недирективная позиция учителя; взаимосвязь и взаимовлияние учителя и учащихся в процессе совместной деятельности.

Содержание гуманистического образования средствами иностранного языка на современном этапе включает аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный аспекты (М. А. Ковальчук). Аксиологический аспект имеет целью приобщение учащихся к миру общечеловеческих гуманистических ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации. Когнитивный аспект обеспечивает школьников знаниями о языке, культуре, мире как основе духовного развития. Деятельностно-творческий аспект способствует развитию разнообразных способов деятельности, творческих способностей. Личностный аспект обеспечивает актуализацию личных функций в процессе овладения языком. Комплексная реализация данных аспектов в интегративной лингвокультуроведческой модели обучения позволяет развивать ценностный, познавательный, творческий и коммуникативный компоненты гуманистического потенциала личности школьника [1, с. 5].

Достаточно близким гуманистическому подходу в обучении является личностно-*ориентированный* подход. Одной из приоритетных целей языкового образования *является* постановка на первый план личности учащегося, а именно, развитие его внутреннего потенциала средствами иностранного языка, позволяющего творчески реализовать себя в личной и профессиональной сферах, адаптироваться к требованиям современного мира. В связи с этим ориентация на личность

предполагает переход к продуктивному обучению учащихся стратегиям образовательной деятельности, к формированию умений самостоятельно конструировать личностные знания, взаимодействовать с миром как активная, автономная личность.

Ключевые положения теории личностно-ориентированного образования сформулированы в работах ведущих современных исследователей Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова. В области изучения иностранного языка основными положениями по целенаправленному развитию личностной сферы учащегося являются, по мнению Н. Ф. Коряковцевой, следующие: освоение изучаемого языка и культуры должно происходить преимущественно через овладение стратегиями и приемами его самостоятельного изучения; влияние на личностную сферу учащегося в процессе учебной деятельности может быть успешным, если содержание её представляет для него личностный смысл; направленность учебной деятельности учащегося на «открытие языка и культуры» обуславливает поисковый, проблемный и эвристический характер её содержания; воздействие на личностную сферу учащегося предполагает актуализацию в учебной ситуации взаимосвязанных личностных позиций учащегося как автономного субъекта учебной деятельности; продуктивная работа по иностранному языку должна носить характер сотворчества [2, с. 54].

Эффективное овладение иностранным языком, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием возможно осуществить в рамках культурологического или социокультурного подхода, последний предполагает реализацию принципа диалога культур. В практическом плане это означает – работу над усвоением национально-культурного компонента значения языковых единиц, усвоение лексики не только как единиц языка и речи, но и как концептов культуры.

Педагогическими условиями реализации *культурологического* подхода в обучении иностранному языку являются, по мнению О. Л. Дигиной, следующие: насыщение содержания лингвокультурологического поля образовательного пространства, поэтому наряду с лингвистическими знаниями, речевыми навыками и умениями, следует определить комплекс культурологических знаний; включение учащихся в межкультурную коммуникацию на основе активных методов обучения; формирование качеств языковой личности, которая способна интерпретировать иностранный язык в различных ситуациях межкультурного общения на основе взаимопонимания и толерантности с учетом равноправного диалога культур [3, с. 78].

Лингвострановедческий подход является одним из основных подходов в области иноязычного образования высшей школы, способствует формированию навыков и умений по практическому применению

иностранного языка и приобретению обширных культуроведческих знаний, которые становятся впоследствии составной частью его «информационного тезауруса», а именно: *страноведческие* знания (включающие сведения из литературы, искусства, музыки, фольклора; нравственные ценности, верования; образцы поведения – традиции, обычаи, праздники страны изучаемого языка); *лингвострановедческие* знания (изучение национально-культурной семантики слов, эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической лексики, афоризмов и фразеологизмов).

Современная методическая наука видит более перспективной новую парадигму анализа речевого общения, которая связана с психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи, речевом общении. Активный методический поиск в данном направлении способствовал развитию целого ряда подходов, а именно, коммуникативно-культурологического, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного. В их основе лежит родовое понятие – ***коммуникативный*** подход. Концептуальными положениями коммуникативного подхода, по Е. И. Пассову, являются следующие: иностранный язык является одновременно и целью и средством обучения; язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка; овладение иностранным отличается от овладения родным способами овладения, плотностью информации в общении, включённостью языка в предметно-коммуникативную деятельность, совокупностью реализуемых функций, соотнесённостью с сензитивным периодом речевого развития учащихся [4, с. 35].

Важнейшей характеристикой коммуникативного подхода является *речевая* направленность обучения: то есть общению следует обучать через общение, так как оно является каналом, по которому осуществляется познание, средством, развивающим индивидуальность, инструментом воспитания, способом передачи опыта и развития умения общаться. Язык может быть усвоен лишь тогда, когда он является инструментом мысли, поскольку в процессе речи коммуникативное содержание не только передаётся, но и создаеётся. Учащихся необходимо вооружит коммуникативными стратегиями, которые помогут им адаптировать высказывание к конкретной речевой ситуации.

Принципиально важным при формировании коммуникативной компетенции учащихся является понимание, коммуникативного обучения как системы взаимоотношений, ситуаций. Ситуация существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса

обучения и служит способом организации средств, способом их презентации, мотивации речевой деятельности, условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения.

Несомненно, что успешная коммуникация обеспечивается ориентацией на личностные особенности говорящего: способности, сформированность умения осуществлять учебную и речевую деятельность, личностные характеристики (чувства, эмоции), имеющийся опыт деятельности на иностранном языке, познавательные потребности (интересы, увлечения). Принцип личностной ориентации на общение предполагает учёт данных параметров личности, что позволяет формировать мотивацию, основанную на личностных потребностях. Такая мотивация является не стимулированием, а внутренним побуждением, не навязанной учителем, а порождённой самой конкретной личностью.

Главными и необходимыми условиями для успешного развития образования считаются поиск и внедрение новых технологий, методов и форм, применение на практике различных подходов для достижения наиболее эффективного уровня овладения материалом в учебной деятельности учащихся. В современном мире остро стоят вопросы модернизации обучения, поиска наилучших путей повышения интереса к познавательной деятельности, создания мотивации у учащихся. Так, в последние годы в методике преподавания иностранных языков наблюдается активный переход от коммуникативного подхода к интерактивному.

Появление терминов «интерактивное обучение», «интерактивность», «интерактивный подход» тесно связано с таким возникшим в современной зарубежной психологии и социологии направлением, как интеракционизм. Согласно одной из теорий, формирование личности человека происходило, главным образом, при осуществлении коммуникации с другими людьми.

В основе интерактивного подхода заложена теория педагогической интеракции. Рассмотрев происхождение слова «интерактивный», можно заметить, что слово происходит от английского interact и означает ‘находиться во взаимодействии’. Е. С. Полат рассматривает термин «интеракция» как обмен действиями между коммуникантами [5, с. 17]. В процессе усвоения иностранного языка под такими действиями подразумевают непосредственно речевые акты. А. А. Леонтьев подчёркивает необходимость усиления интерактивного компонента при построении диалогической речи для эффективного обучения [6, с. 112].

При рассмотрении непосредственно понятие «интерактивный подход» интересной представляется трактовка П. Д. Рабиновича, который

утверждал, что интерактивное обучение – «педагогическое средство, смысл которого заключается во взаимодействии и взаимопонимании субъектов педагогического процесса – педагога и обучаемых, их ценностных систем, выявлении и активизации межличностного пространства взаимопонимания, актуализации и углубления мотивации самосовершенствования, овладения смыслами предмета взаимодействия» [7, с. 21].

Интерактивность всегда присутствует в процессе коммуникации. При этом интерактивность зачастую выступает в качестве необходимого условия для всестороннего общения между коммуникантами. Это понятие широко применимо в разных формах речевой деятельности – таких как *монолог*, *диалог*, *полилог*. Центральное место отводится интерактивным упражнениям, как основному инструменту для успешного формирования мыслящей личности, которая всегда имеет собственное мнение касательно той или иной ситуации, умеет здраво оценивать события, адекватно и точно выражать свои мысли. В процессе анализирования ситуации, обучающийся одновременно повышает мотивацию, интерес к учебному предмету, развивает критическое мышление и работает над успешным усвоением определённых языковых норм. Данный процесс характеризуется более высоким уровнем эффективности, чем при использовании форм обучения, где ученик действует по определённому шаблону, затрачивая при этом больше времени.

Заключение. В методике обучения иностранному языку на современном этапе присутствуют различные подходы, раскрывающие формальное и содержательное отношение в речевой деятельности. Проведённый нами анализ позволил выделить их сильные и слабые стороны в обучении иностранному языку. Так, когнитивный подход определяется следующими составляющими: знаниями, умениями, навыками, стилями общения, – но при этом не учитывает мотивацию и контекст речевых действий. Личностно-ориентированный подход способствует формированию мотивационно-потребностной сферы личности, обладая личностной направленностью (то есть учитывает ценности, установки, мировоззрения, идеалы, склонности, убеждения), не содержит локуса контроля. Структурный подход ведёт к автоматизации речевых навыков благодаря репродуктивной деятельности (многократности повторения, заучивания наизусть высказываний, диалогов, речевых образцов), но не способствует свободному конструированию речи, готовности к социальному взаимодействию.

Коммуникативный подход является интегративным по отношению к рассмотренным подходам и ставит своей целью овладение языком как средством общения, в процессе которого учащиеся используют

социокультурные знания, практические навыки общения, личностные характеристики, языковые умения и навыки, составляющие основу коммуникативной компетенции. Инициативность учащихся в процессе обучения и обучение через взаимодействие друг с другом – главная отличительная особенность интерактивного подхода. В рамках данного подхода возможна оптимальная систематизация взаимоотношений между компонентами содержания обучения, в их равнозначности и взаимосвязи.

Использованные источники

1. Ковальчук, М. А. Психологический анализ гуманистической направленности обучения : автореф. дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Ковальчук; МГУ. – Москва, 1993. – 26 с.

2. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

3. Дигина, О. Л. Межкультурная коммуникация: схемы и комментарии / О. Л. Дигина. – Челябинск : Изд-во «Фрегат», 2005. – 120 с.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : ООО «Лексис», 2003. – 184 с.

5. Полат, Е. С. Новые педагогические технологии / Е. С. Полат. – М. : Просвещение, 2017. – 149 с.

6. Леонтьев, А. А. Общая методика обучения иностранному языку / А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 2015. – 153 с.

7. Рабинович, П. Д. Практикум по интерактивным технологиям : учеб. пособие / П. Д. Рабинович, Э. Р. Баграмян. – М. : Лаборатория знаний, 2013. – 96 с.

УДК 378+37.091.33:811.133.1'34

ФОНЕТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЕРБОТОНАЛЬНОГО МЕТОДА

Яковлева-Юрчак Е. Н.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. В статье рассматривается проблема ограниченного времени на фонетическую практику при изучении второго иностранного языка студентами-филологами. Автор статьи анализируют типичные фонетические ошибки, с которыми сталкиваются русскоговорящие студенты при изучении французского языка, и предлагают верботональный метод как эффективное средство для их коррекции.

Ключевые слова: верботональный метод; преподавание иностранного языка; французский язык; второй иностранный; фонетика; коррекция.

PHONETIC CORRECTION IN TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: EFFECTIVENESS OF THE VERBOTONAL METHOD

Yakovleva-Yurchak E. N.
Vitebsk, Belarus,
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. The article deals with the problem of limited time for phonetic practice when studying a second foreign language by philology students. The author of the article analyses typical phonetic errors that Russian-speaking students face when studying French and suggests the verbotonal method as an effective means for their correction.

Keywords: verbotonal method; teaching a foreign language; French; second foreign language; phonetics; correction.

Введение. В условиях современного образовательного процесса, где студенты изучают французский язык как второй иностранный, часто возникает проблема нехватки времени для всестороннего изучения фонетики. Широкий спектр лексических и грамматических тем, представленных в программе, требует значительного количества учебных часов, оставляя мало времени для фонетической практики. Это приводит к тому, что студенты не могут достаточно качественно освоить произношение, что является ключевым аспектом в изучении любого языка. Этим обусловлена **актуальность** статьи.

Основная **цель** статьи – исследовать, как верботональный метод может улучшить произношение французского языка у русскоговорящих студентов, которые изучают его как второй иностранный. Статья направлена на выявление конкретных фонетических проблем, с которыми сталкиваются студенты, и предложение стратегий их коррекции с помощью верботонального метода.

Материал и методы. Материалом исследования послужили аудиозаписи речи студентов, результаты тестирования произношения до и после применения верботонального метода. Были также использованы научные публикации, посвящённые фонетическим аспектам изучения французского языка и верботональному методу.

Методы исследования:

аналитический метод: изучение и анализ литературных источников по фонетике французского языка и верботональному методу;

эмпирический метод: проведение аудиозаписей речи студентов и последующий их анализ на предмет типичных ошибок;

э*кспериментальный* метод: внедрение упражнений верботонального метода в учебный процесс и оценка их влияния на улучшение произношения.

Результаты и их обсуждение. Изучение французского языка русскоговорящими студентами часто сопровождается характерными фонетическими ошибками, обусловленными различиями в фонетических системах русского и французского языков. Особенности произношения, интонации и ритма речи во французском языке могут вызвать трудности для носителей русского языка, что требует особого внимания при обучении.

Среди основных фонетических ошибок, которые допускают русскоговорящие студенты, изучающие французский язык после английского, можно выделить:

- Неправильное произношение носовых гласных, которых нет в русском языке: [ɛ̃] часто заменяется звуком [ɑ̃], вместо носового звучит [n];
- оглушение французских согласных звуков на конце слова, как, например, в словах cage, sage, mode;
- смягчение согласных перед гласными [y], [e], [œ], [i];
- замена звука [y] звуком [u];
- при попытке произнести [t] твёрдо, например, в слове *tes*, получается [tɛ], то есть изменяется гласный звук;
- неразличение звуков [Ø], [œ], [e], [Ɛ]. Вместо них может звучать один какой-то звук, похожий на русский звук [э];
- неразличение [o], [ɔ];
- трудности с произношением французского [r], который отличается от русского [р];
- чтение конечных непроизносимых гласных и согласных букв, а также буквы h;
- английское произношение идентичных по написанию с английским французских слов;
- отсутствие или неуместное использование связывания;
- «прерывистая речь», в которой отсутствует вокалическое и консонантное сцепление;
- игнорирование или неправильное воспроизведение французской просодии, включая ударение и ритм.

При освоении фонетической системы нового языка учащиеся сталкиваются с освоением двух ключевых аспектов: ***суперсегментного*** и ***сегментного***. Суперсегментный уровень относится к просодии, которая включает в себя такие элементы, как *ритм* и *интонация*, в то время как сегментный уровень охватывает индивидуальные звуки, такие как *гласные*, *согласные* и *полугласные*. Эти два аспекта, находясь в тесном взаимодействии, и формируют фонетическую структуру языка.

Обучение фонетике и произносительным умениям включает в себя два ключевых метода: *артикуляционный*, который акцентирует внимание на точном понимании механизма производства звуков и

последующей тренировке органов речи; и *акустический*, который фокусируется на восприятии особенностей артикуляции и имитации речи. Звуки усваиваются в контексте речевого потока и структур через упражнения на повторение и имитацию. Эти методы являются частью обучения французскому языку и отражены в современных учебных материалах, по поводу чего они получают как положительные, так и отрицательные отзывы. Надо заметить, что каждый из методов имеет свои достоинства и недостатки; кроме того – у каждого очерчена сфера применения для решения конкретных задач: артикуляционный метод направлен на усвоение фонем, а акустический – на освоение таких суперсегментных элементов, как ритм, мелодия, интонация и тембр. Однако в процессе обучения эти явления нередко изолируются друг от друга.

Согласно артикуляционному методу, достаточно точно знать, как артикулируется тот или иной звук, и выполнять упражнения для улучшения произношения. «Всё основано на декларативном знании (я знаю, как описать артикуляцию [y], поэтому могу его произнести), однако фонетическая деятельность – это процессуальное явление (быстрое, автоматизированное и неосознаваемое), отражающее навык. Проблема: знания не трансформируются в навыки» [3].

Для преодоления разрыва «фонемы – суперсегментные элементы» предлагается использовать верботональный метод (ВТМ), название которого происходит от латинского *verbum* – речь и *ton* – тональность, изменение высоты звучания. Он базируется на принципе, гласящем, что неправильное произношение связано с недостаточным восприятием звуков. Метод был разработан хорватским академиком Петаром Губериной и основывается на экспериментах со слабослышащими детьми. Верботональный метод помогает преодолеть «фонологическую глухоту», которая проявляется в переносе характеристик фонем родного языка в изучаемый, искажая восприятие и произношение иностранных слов.

Так, согласно ВТМ, учащийся *зависит* от звуковой системы родного языка, приобретённой примерно к 5-му году жизни. Он слышит звуки иностранного языка через «фильтр» родного, ведёт себя как слабослышащий человек по отношению к иностранному, не воспринимая или искажая определённые звуки. ВТМ «перевоспитывает слух учащегося». Просодия имеет приоритет, поскольку она воспринимается первой и влияет на образование сегментов (гласных и согласных) [2, с. 44]. Определённые упражнения, которые можно комбинировать, обеспечивают устранение дефектных звуков. Роль преподавателя – в способности диагностировать ошибку, правильно подобрать способы её исправления.

ВТМ включает работу с двумя уровнями звуков: *суперсегментным* (просодия, ритм, интонация) и *сегментным* (гласные, согласные, полусогласные), которые взаимодействуют между собой. Звуки

классифицируются по тональности и напряжению, что влияет на их артикуляцию. Метод предлагает различные приёмы для коррекции произношения, включая изменение интонации, позиции звука в слове и артикуляционного напряжения.

ВТМ также включает в себя коррекцию с помощью визуальной, слуховой и тактильно-кинестетической информации, что помогает компенсировать дефицит фонологического слуха и учитывает индивидуальные особенности учащихся. Этот метод требует от преподавателя специальной подготовки, однако при этом позволяет более естественно усваивать языковые и просодические единицы, сближая процесс обучения с овладением родным языком.

Интеграция верботональной методики в стандартные учебные занятия позволяет оптимизировать процесс обучения, сделав его более эффективным и целенаправленным. Включение элементов этой методики в различные учебные активности, такие как работа с текстами, аудирование и разговорная практика, обеспечит студентам необходимую фонетическую практику без ущерба для изучения других аспектов языка.

Звуки на сегментном уровне классифицируются на основе их тональности и напряженности. Тональность звука определяется его частотными характеристиками: звуки с преобладанием низких частот называются «низкими» или «тёмными», в то время как звуки с доминированием высоких частот – «высокими» или «светлыми». Напряжённость звука связана с артикуляционной энергией, необходимой для его производства, и является результатом работы подвижных органов речи, таких как: голосовые связки, мягкое нёбо, язык и губы, – а также характера контакта между нижними и верхними артикуляторами.

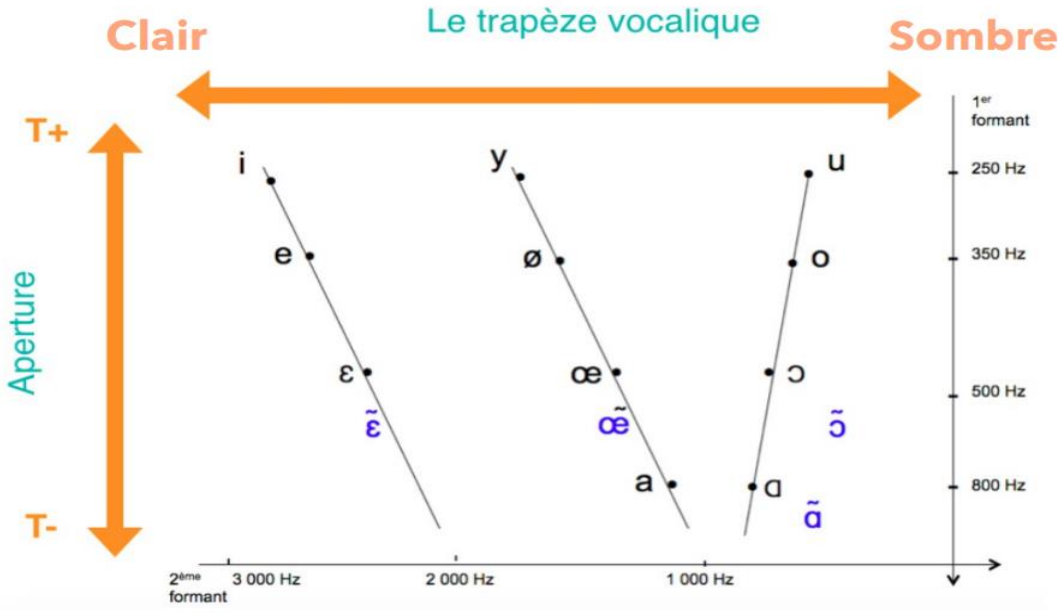

Рис. 1. Вокалическая трапеция французского языка [4]

В контексте французского языка, гласные звуки [i], [e], [y], [ø] классифицируются как «высокие», в то время как [u], [o], [ɔ], [õ], [a], [ã] считаются «низкими». Гласные [i], [e], [y], [ø] также относят к категории напряжённых, в отличие от [a], [ɛ], [ɛ̃], [œ], [œ̃], которые являются расслабленными.

Что касается консонантов, во французском языке они также различаются по степени напряжённости. Наибольшей артикуляционной энергии требуют глухие смычные [p], [t], [k] и щелевые [s], [f], [ʃ]. Звонкие согласные [d], [b], [g], [v], [z], [ʒ], а также сонанты [m], [n], [ɲ] и полугласные [w], [j] характеризуются меньшей степенью напряжённости.

Так как большие трудности для русскоязычных студентов вызывают гласные фонемы, на методах их коррекции следует остановиться более подробно. Корректировка произношения гласных может быть достигнута через несколько методов, включая модификацию интонации, изменение консонантного контекста и корректировку самого произношения. В частности:

- **Смягчение** сильно напряжённых гласных может быть выполнено с помощью нисходящей интонации, которая во французском языке соответствует концу декларативного предложения.
- **Высокое звучание** гласного обеспечивается его позиционированием на пике тональности, а также сочетанием с [s], [z], [t], [d].
- Для **высоты** произношения гласного применяется сочетание с глухими щелевыми согласными [s], [f], [ʃ], а также с [j] перед гласным.
- **Низкое звучание** гласного достигается путем его сочетания с согласными [b], [m], [v], [p], [r].

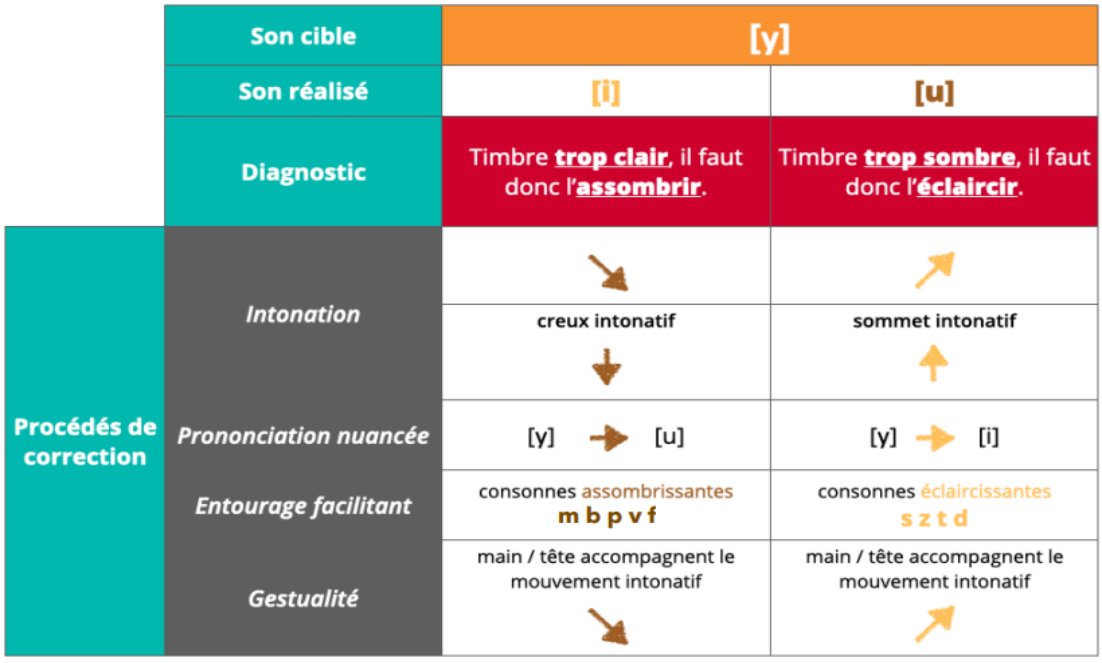

Рис. 2. Способы коррекции гласных звуков. Пример со звуком [y] [4]

• Для **усиления лабиализации** рекомендуется использование сочетаний с губными согласными [p], [b], [m] и шипящими [ʃ], [ʒ].

• **Более открытое** произношение гласной достигается через сочетание с глухими смычными согласными [p], [t], [k] [1, с. 104-105].

Так, согласно схеме, для коррекции звука [y], произносимого студентом как [u], то есть более низко (тёмно), необходимо:

▪Произносить фразу, содержащую этот звук, с повышением интонации и соответствующим жестом поднятия руки;

▪Заменить [y] на [i], являющийся ещё более высоким (светлым), постепенно переходя к [y];

▪Использовать в окружении [y] «осветляющие» согласные [s, z, t, d].

Если вместо носового звука студент произносит [n], авторы платформы www.fonetix.fr рекомендуют упражнение, в котором сначала нужно произнести фразу несколько раз вообще без носовых звуков, постепенно добавляя назализацию.

Верботональная методика акцентирует внимание на значимости освоения просодических особенностей, таких как *интонация* и *ритм*. Создатели этого подхода утверждают, что ритм и мелодия играют ключевую роль в формировании фонологических навыков. Правильно сформулированная и произнесённая фраза может служить образцом для последующего усвоения и улучшения этих навыков [2, p. 44].

Так, для работы с ритмом и интонацией разработчики платформы fonetix.fr предлагают различные упражнения, которые можно использовать на занятиях по второму иностранному языку – например, упражнение «Vous avez un accent» («У вас акцент»). Студенту предлагается произнести несколько несложных фраз про себя с французской интонацией: учитывая французский изосиллабизм, удлинение последнего гласного в ритмической группе, сцепление и отсутствие некоторых русских звуков во французском языке, затем проанализировать сказанное под руководством преподавателя.

Ещё одно упражнение – работа с логатомами. Логатомы – это искусственные слова с последовательностью: согласный-гласный, типа *ta-ta-ta-ta*. Предлагается трансформировать небольшие французские фразы в логатомы, учитывая, что необходимо разделить фразу на слоги, один слог соответствует одному логатому, все слоги-логатомы в ритмической группе произносятся одинаково по длительности, кроме последнего, который длиннее. Например: *Elle a huit ans*? *ta-ta-ta-ta*? Такое упражнение позволяет учащемуся осознать центральное место слога во французском языке, его регулярность, а также то, что он может не соответствовать границе слова.

Упражнение «Pas à pas» позволяет прочувствовать такие явления, как связывание, сцепление, французский изосиллабизм, ритм.

Учащимся предлагается ходить медленно, повторяя по слогам небольшие предложения на французском языке, совмещая выполнение шага с произнесением слога. Шагать нужно медленно и равномерно. Для произнесения предлагаются фразы в соответствии с уровнем владения языком учащимися, то есть они должны быть понятны [4].

Заключение. Подобные упражнения можно периодически выполнять на занятии. Они не только способствуют улучшению фонетических навыков студентов, но и вносят разнообразие в традиционные учебные занятия. Интеграция верботональной методики в обучение французскому языку как второму иностранному позволит более эффективно использовать учебное время и улучшить фонетические навыки студентов. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию языка и улучшению коммуникативных способностей учащихся.

Использованные источники

1. Салихова, О. К. Применение верботонального метода для формирования фонетико-фонологической компетенции при обучении французскому языку / О. К. Салихова // Современное педагогическое образование. – 2023. – С. 103–107.

2. Alsruhe, C. La méthode verbo-tonale de correction phonétique / C. Alsruhe. – Editions de CLA, l'Aube, 2006. – 88 p.

3. Phonétique corrective en fle // Phonétique corrective en FLE: méthode verbo-tonale. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/a_propos.html. – Дата доступа : 19.06.2024.

4. Se repérer dans les sons du français // Fonetix. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://fonetix.org/fr/enseigner/ressources – Дата доступа : 19.06.2024.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алейникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск, Республика Беларусь*)

Арсеньева Ирина Альбертовна, доцент кафедры русского языка-3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, кандидат филологических наук, доцент (*Москва*, *Российская Федерация*)

Балло Юлия Анатольевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Бартош Юлия Васильевна, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат филологических наук (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Бобылева Лиана Ивановна, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент (*Витебск, Республика Беларусь*)

Гончарова Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Грушова Людмила Дмитриевна, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Гукалова Надежда Владимировна, аспирант ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (*Таганрог*, *Российская Федерация*)

Дружина Наталья Леонидовна, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Дулова Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Зайцева Ирина Павловна, заведующий кафедрой мировых языков ВГУ имени П. М. Машерова, доктор филологических наук, профессор (*Витебск, Республика Беларусь*)

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск, Республика Беларусь*)

Косицына Евгения Федоровна, старший педагог кафедры русского языка-3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы;

доцент кафедры РКИ МГТУ им. Н. Э. Баумана, кандидат филологических наук (*Москва, Российская Федерация*).

Макоева Фатима Сослановна, доцент кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российский технологический университет, кандидат педагогических наук (*Москва, Российская Федерация*)

Малышева Ксения Игоревна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Маркова Елена Михайловна, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), доктор филологических наук, профессор (*Москва, Российская Федерация*);

профессор кафедры романских и славянских языков Экономического университета в г. Братиславе (*Братислава, Словакия*).

Осипова Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Павленко Александр Евгеньевич, профессор кафедры английского языка Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доктор филологических наук, доцент (*Таганрог*, *Российская Федерация*)

Подтынная Алла Аркадьевна, директор ГОУ «Луганский учебно-воспитательный комплекс специализированная школа I ступени – гимназия № 60 имени 200-летия Луганска», учитель русского языка и литературы высшей категории (*Луганск*, *Российская Федерация*)

Сафроненкова Ирина Борисовна, старший научный сотрудник научно-технологической лаборатории поддержки интеллектуальных технологий Передовой инженерной школы «Инженерия киберплатформ» Южного федерального университета, кандидат технических наук (*Таганрог*, *Российская Федерация*)

Соловьёва Ирина Александровна, магистрант специальности «Языкознание» с профилизацией «Иностранный язык» Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск, Республика Беларусь*)

Тёрёчик Людмила Беловна, доцент кафедры русского языка-3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, кандидат педагогических наук (*Москва*, *Российская Федерация*)

Турковская Елена Веславовна, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент (*Витебск, Республика Беларусь*)

Шаколо Александр Вячеславович, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Шевелева Анастасия Викторовна, магистрант специальности «Языкознание» с профилизацией «Иностранный язык» Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск, Республика Беларусь*)

Шкатуло Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

Яковлева-Юрчак Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (*Витебск*, *Республика Беларусь*)

2024
МЕДИА
ЦЕНТР
#ВГУМАШЕРОВА

МЕДИА
ЦЕНТР
#ВГУМАШЕРОВА

МЕДИА
ЦЕНТР
#ВГУМАШЕРОВА

МЕДИА
ЦЕНТР
#ВГУМАШЕРОВА

Принципы обучения речи на родном языке в практике преподавания неродного языка
Маркова Е. М.,
Принципы обучения речи на родном языке в практике преподавания неродного языка
Маркова Е. М.,

VOTING SUCCESS UNANIMOUS
VSU INTERNATIONAL PARTNERSHIP MAP

Разам мы і Беларусь!

Научное издание

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКОВ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ СРЕДАХ

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *А.В. Табанюхова*

Подписано в печать 04.11.2024. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 9,88. Уч.-изд. л. 9,58. Тираж 28 экз. Заказ 153.

Полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.