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

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ СРЕДАХ

Материалы
II Международного
научно-методического семинара

Витебск, 19–20 мая 2025 г.

Витебск
ВГУ имени П. М. Машерова
2025

УДК 342.881.1:316.77(062)
ББК 74.268.1я431+60.524.224я431
С71

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». Протокол № 3 от 26.02.2025.

Редакционная коллегия:
И. П. Зайцева, доктор филологических наук,
профессор (Витебск, Республика Беларусь) (*гл. ред.*);
Е. В. Алимпиева, кандидат филологических наук (Витебск, Республика Беларусь);
О. С. Алейникова, старший преподаватель (Витебск, Республика Беларусь);
Л. И. Бобылева, кандидат педагогических наук, доцент (Витебск, Республика Беларусь);
Е. В. Турковская, кандидат педагогических наук, доцент (Витебск, Республика Беларусь);
А. В. Шаколо, кандидат филологических наук, доцент (Витебск, Республика Беларусь)

Р е ц е н з е н т :
заведующий кафедрой русского языка Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, доктор филологических наук, профессор *М. В. Пименова*

С71 **Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах :** материалы II Международного научно-методического семинара, Витебск, 19–20 мая 2025 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. П. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – 226 с.
ISBN 978-985-30-0246-1.

Предлагаемое издание составлено на основе докладов и выступлений, представленных на II Международном научно-методическом семинаре «Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах». Освещаемые в публикациях проблемы, которые образуют широкий диапазон, объединены в 2 блока: «Изучение русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы» и «Изучение иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации». При этом в большинстве исследований так или иначе представлен личный преподавательский опыт авторов.

Адресовано прежде всего лицам, осуществляющим языковое образование в учреждениях различного уровня – общего, среднего профессионального и высшего образования, однако представляет и интерес для всех, кто стремится повысить свою языковую и коммуникативную компетенции.

УДК 342.881.1:316.77(062)
ББК 74.268.1я431+60.524.224я431

ISBN 978-985-30-0246-1

© ВГУ имени П. М. Машерова, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 6

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО 8

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ 9

Маркова Е. М. Стереотипы общения на родном языке при изучении иностранного языка 9

Тарасова Е. Н., Москвина Ж. О., Павлова Т. А. Коммуникативно-эстетический принцип в обучении РКИ: из опыта работы РТУ МИРЭА 13

Яковлев С. М., Гречихо Т. А. Страноведческая компетентность преподавателя как фактор повышения эффективности занятий по русскому языку как иностранному 17

Зайцева И. П. Опора на словесно-художественные тексты при овладении русским языком в коммуникативно-речевом пространстве близкородственного билингвизма 21

Синицын Ф. Л. Проблемы преподавания иностранных языков в СССР 1920–1930-х гг. 28

РАЗДЕЛ I. ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ 34

Артюхова Н. С., Галанкина И. И., Цибизова О. В. О национально ориентированном пособии по обучению профессиональной коммуникации на русском языке 34

Борисова Т. Г., Морозова А. Н. Языковая среда как дидактическая категория в методике обучения русскому языку как иностранному 39

Новикова Л. П. Особенности преподавания русского языка китайским студентам-магистрантам, обучающимся на английском языке 43

Цзянь Юаньюань. Критерии отбора дидактического материала для формирования фонетическо-орфографических навыков студентов из Китая 48

Чжао Ци. Синтез технологического усиления и культурной интерпретации: путь преодоления традиционных методик для китайских преподавателей русского языка 52

РАЗДЕЛ II. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ, СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ 58

Алейникова О. С. Приемы развития дивергентного мышления личности в процессе обучения английскому языку 58

Балло Ю. А., Шкатуло Н. М. «Small talk» как неотъемлемый элемент культуры и средство социализации студентов 64

Бобылева Л. И. Особенности формирования духовно-нравственных ценностей в процессе обучения иностранным языкам 70

Буевич А. А. Межкультурная коммуникация и национально ориентированный подход в лингводидактике: преодоление межкультурных конфликтов 74

Гончарова М. С., Литвинова Т. И. Компьютерная лексика современного немецкого языка и особенности ее функционирования 80

Гончарова С. А. Проблемы перевода организационно-правовых форм в деловом дискурсе: лингвистический и юридический аспекты 85

Грушова Л. Д. Формирование исторической памяти у студентов неязыкового профиля с использованием метода проблемного обучения 93

Деменкова Д. Д., Кузнецова Е. В., Олесеюк И. В. Использование интернет-ресурсов в обучении иностранному языку 101

Жолудева М. А., Баталина Э. В. Интеграция современных информационных технологий в обучение английскому языку 105

Иномжонова М. И. Синтаксический анализ моделей транспозиции в произведении китайского писателя Мо Янь «Страна вина» (莫言 “酒国”) 110

Кажекина Л. В. Подкастинг как актуальная интернет-технология обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов 114

Киреенко В. А. Паронимия в медицинском тексте как проблема перевода 119

Кулинич О. С. Использование аутентичного арт-медиатекста при обучении взрослых практической грамматике современного английского языка 123

Лаврецкая Л. А. Использование музыкального компонента в обучении иностранному языку 128

Ледяев С. А. Литература без лица: Вольфганг Борхерт 134

Мигно А. Ю. Игровые упражнения с песнями и стихами на уроках английского языка 138

Osipova O. P. Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: Advantages and Disadvantages 142

Пинчук М. Н. Сравнительный анализ эффективности классических и современных методов преподавания иностранных языков в контексте развития речевых навыков 147

Покоро М. В. Использование онлайн-платформ на уроках английского языка 152

Приходько Е. В. Цифровая трансформация обучения иностранному языку в педагогическом колледже: реверсивный подход 156

Пузырёва Л. В. О реализации коммуникативного подхода в преподавании культуры речи студентам вуза 163

Резцова С. А., Степанова Н. Ю. Использование интернет-мемов в практике обучения иностранному языку в вузе 168

Саламатина И. И. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: ценностный и смысловой контекст 174

Соболевская Е. В., Хрипунова Е. С., Шатьков Д. О. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении английскому языку 180

Степанов Д. А. Методический потенциал текстов научного и научно-популярного стиля в формировании иноязычных лексических навыков студентов экономических специальностей 187

Толкачёва К. Ю., Малышева К. И. Цифровые образовательные ресурсы в обучении немецкому языку: использование аутентичных материалов Top-Thema 192

Турковская Е. В. Самостоятельная работа обучающихся в образовательной парадигме высшей школы 197

Цзяо Шицзи. Когнитивные искажения культурных коннотаций животных в преподавании китайского языка в российских вузах и методические решения 202

Чернышева Л. Н. Амхарский язык в системе полилингвального образования в Эфиопии 207

Шаколо А. В. Сказочные тексты как учебный материал для усвоения лексики английского языка 211

Яковлева-Юрчак Е. Н. Андрагогические аспекты обучения взрослых французскому языку: трудности и преимущества 215

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 222

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое научное издание составлено на основе докладов и выступлений, представленных на II Международном научно-методическом семинаре «Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах», который был организован и проведен 19–20 мая текущего года кафедрой мировых языков ВГУ имени П. М. Машерова на базе этого же учреждения высшего образования Республики Беларусь. Соорганизаторами состоявшегося мероприятия выступили филологические кафедры двух ведущих вузов Российской Федерации: Российского технологического университета – МИРЭА и Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство).

По сравнению с I-м, прошедшим в минувшем году научно-методическим семинаром, нынешний очевидно расширил как заявленную в докладах участников проблематику, так и географию представленных учебных и научно-исследовательских заведений.

В семинаре очно участвовали ведущие учреждения высшего образования Республики Беларусь: помимо ВГУ имени П. М. Машерова и его Оршанского и Полоцкого колледжей, это Белорусский государственный университет, Витебский государственный технологический университет, Витебский государственный медицинский университет.

Широко были представлены на семинаре ведущие вузы и научные учреждения Российской Федерации – помимо соорганизаторов, это

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,

Высшая школа экономики,

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана,

Московский государственный педагогический университет,

Институт всеобщей истории Российской академии наук.

Профессор Е. М. Маркова, помимо Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина, была делегирована также от Экономического университета в г. Братиславе (Республика Словакия).

Дистанционно в семинаре приняли участие преподаватели

Российского государственного аграрного университета – МФСХА имени К. А. Тимирязева,

Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова,

Смоленского государственного университета,

Ставропольского государственного педагогического института,

Воронежского государственного педагогического университета,

Ташкентского государственного университета востоковедения,

Государственного социально-гуманитарного университета,

Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы,

Кузбасского педагогического колледжа.

На пленарном заседании с докладами на актуальные темы выступили ведущие ученые Российской Федерации и Республики Беларусь:

«*Стереотипы общения на родном языке при изучении иностранного языка*» (доктор филологических наук, профессор Маркова Е. М. – РГУ имени А. Н. Косыгина; Экономический университет в г. Братиславе);

«*Коммуникативно-эстетический принцип в обучении РКИ: из опыта работы РТУ МИРЭА*» (доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка (как иностранного) Тарасова Е. Н.; кандидат филологических наук, доцент Москвина Ж. О.; старший преподаватель Павлова Т. А. – Российский технологический университет – МИРЭА);

«*Речевой портрет современного китайского студента в разных языковых средах: этнометодический подход*» (доктор педагогических наук Стрельчук Е. Н. – Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы);

«*Страноведческая компетентность преподавателя как фактор повышения эффективности занятий по русскому языку как иностранному*» (кандидат филологических наук, доцент Яковлев С. М. и кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Гречихо Т. А. – Витебский государственный университет имени П. М. Машерова);

«*Опора на словесно-художественные тексты при овладении русским языком в коммуникативно-речевом пространстве близкородственного билингвизма*» (доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировых языков Зайцева И. П. – Витебский государственный университет имени П. М. Машерова;

«*Проблемы преподавания иностранных языков в СССР в 1920–1930-х гг.*» (доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Синицын Ф. Л. – Институт всеобщей истории Российской академии наук).

На основе всех перечисленных докладов подготовлены статьи, с которыми адресат имеет возможность ознакомиться в предлагаемом издании.

Помимо этого, в него вошли публикации, объединенные в два раздела (на основе включенности в программу двух секций, в которых на семинаре проводилась работа после пленарного заседания): «*Изучение русского языка как иностранного: подходы и принципы, возможности, проблемы*» и «*Изучение иностранных языков в высшей, средней профессиональной и общеобразовательной школе: традиции и инновации*».

Помещенные в издание публикации позволяют судить как о многоаспектности исследования проблем, связанных с языковым образованием в различных коммуникативно-речевых средах, так и об очевидной актуальности рассматриваемой авторами проблематики, которая в подавляющем большинстве случаев имеет непосредственные выходы в практику преподавания языков.

Редакционная коллегия надеется, что результаты данных исследований будут полезны как преподавателям-практикам, которые осуществляют обучение родному и иностранному языку различных групп обучающихся (во многих публикациях содержатся сведения, которые способствуют разработке и совершенствованию наиболее эффективных форм *практико-ориентированного обучения* языкам), так и представителям академической науки, которым, безусловно, будет интересно осмыслить элементы *научной новизны* и *теоретической значимости* относительно ряда ключевых постулатов методики преподавания языков в современной социокультурной ситуации.

Редакционная коллегия благодарит всех участников, проявивших интерес к проведенному на базе Витебского государственного университета имени П. М. Машерова II Международному научно-методического семинару и предоставивших материал для публикации, и надеется на продолжение научных контактов в будущем, поскольку высокий профессиональный уровень, которым отличался прошедший семинар, неравнодушное обсуждение актуальных проблем современного языкового образования видится не только исследовательски значимым, но и крайне необходимым для решения целого ряда аспектов социума сегодня.

Главный редактор,
доктор филологических наук, профессор
Ирина Павловна Зайцева

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

научного руководителя Института проблем региональной экономики,
доктора экономических наук, профессора, академика Российской академии наук
В. В. Окрепилова
и директора Института проблем региональной экономики, доктора экономических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования
А. Д. Шматко
II Международному научно-методическому семинару
«Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах»

Глубокоуважаемая Валентина Васильевна!
Уважаемые коллеги!

Приветствуем Вас на II Международном научно-методическом семинаре «Специфика языкового образования в различных коммуникативно-речевых средах».

Современный язык представляет собой не только средство коммуникации между людьми, но и формирует культурный код народа, через который передаются традиции, мировоззрение, ценности, отражается образ мышления нации и формируется ее идентичность. Общение между людьми обеспечивает обмен знаниями и духовными ценностями, влияет на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную и волевую составляющие формирования личности. Подчеркивая значение языка и общения в жизни человека, академик Дмитрий Сергеевич Лихачев писал: «Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды...».

Сегодня межстрановые взаимодействия в условиях противоречивой и нестабильной международной ситуации расширяют роль языка, направленную на установление взаимопонимания и доверия между народами, государствами и мировым сообществом в целом. На этом фоне возрастает потребность в специалистах с высоким уровнем знания иностранного языка, повышается профессиональная значимость владения языком и расширяются образовательные функции самого языка.

Обсуждение на семинаре наиболее важных проблем теории и практики преподавания языков, применения современных цифровых и мультимедийных технологий обучения, взаимодействия языков в полилингвистической среде позволит преподавательскому составу Витебского государственного университета имени П. М. Машерова совместно с российскими коллегами совершенствовать механизмы и инструментарий подготовки специалистов с высоким уровнем знания иностранных языков, востребованных во многих сферах социально-экономической деятельности человека, и адаптировать методику обучения языкам к потребностям современного этапа развития общества.

Особенно приятно отметить, что Витебский государственный университет имени П. М. Машерова является партнером Института проблем региональной экономики РАН, и наше сотрудничество в научной и образовательной сферах, безусловно, обогащает и расширяет возможности наших организаций в подготовке кадрового потенциала Российской Федерации, Республики Беларусь и Союзного государства в целом.

Желаем всем участникам семинара плодотворной работы, интересных научных дискуссий и дальнейших творческих достижений!

С уважением,
Владимир Валентинович Окрепилов,
Алексей Дмитриевич Шматко

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 378.016:81’243:808.5:316.77

СТЕРЕОТИПЫ ОБЩЕНИЯ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

***Аннотация**. В статье речь идёт о речевых стереотипах, характеризующих каждый язык и имеющих важное значение при изучении иностранного языка. В соответствии с главной – коммуникативной – целью изучения иностранного языка учащиеся должны овладеть рядом коммуникативно значимых для этого языка единиц – речевых моделей. Однако они могут существенно различаться в разных языках, что ведёт к неизбежным интерференционным ошибкам в случае, если преподаватель не акцентирует внимание на них и не осуществляет тренировку, необходимую для формирования новых стереотипов, характеризующих изучаемый язык. Это касается всех аспектов речевой коммуникации: интонационного, грамматического, социокультурного. Автор останавливается на некоторых интонационных и грамматических стереотипах, различающихся, с одной стороны, в русском языке, с другой – в английском, немецком и словацком языках. Наряду с этим автором отмечаются и отдельные сходства в речевых моделях русского и других языков, что даёт возможность переноса модели из родного на изучаемый русский.*

***Ключевые слова**: русский язык как иностранный, речевые стереотипы, интерференция, перенос.*

Введение. Как известно, родной язык при изучении иностранного оказывает двойное воздействие: и положительное, и отрицательное. Усвоив стереотипы родного языка, человек начинает их переносить и на изучаемый язык, что чаще всего мешает ему в освоении другого языка. Сходство стереотипов может служить основой для их переноса в изучаемый язык, или для транспозиции. Различия в стереотипах при контактирования родного и изучаемого языков приводит к интерференции, характеризующейся тем, что привычные нормы и явления родного языка переносятся на изучаемый, обусловливая ошибки в иноязычной речи в силу несовпадения переносимых явлений.

Влияние родного языка – явление неизбежное, стихийное, однако – на основе знаний различий между системами родного и изучаемого языков, сложившимися стереотипами в родном языке и стереотипами в иностранном языке – вполне прогнозируемое. Поэтому мы можем говорить не об опоре на родной язык, а, скорее, об отталкивании от родного языка: «Путь сознательного отталкивания от родного языка» [6, с. 57], безусловно, способствует более эффективному усвоению другого языка, в особенности, если речь идёт о языке близкородственном. Учитывая, что главная цель изучения иностранного языка – коммуникативная, преподавателю необходимо прежде всего научить строить фразы, включая интонационное оформление, так, как это делают носители изучаемого языка, учить не лексике и грамматике отдельно, а речевым стереотипам иностранного языка, показать их отличия от речевых стереотипов родного языка.

Цель настоящего исследования – акцентирование внимания на некоторых стереотипах общения на родном языке, принципиально значимых для усвоения некоторых из иностранных языков, находящихся с родными в отношениях разной степени родства.

Материал и методы. Материалом в данном случае послужили научные и научно-методические источники, а также личный опыт преподавателя. Основными методами

исследования стали метод систематизации, метод аналитического обобщения и интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. Обращаясь к истории методов изучения иностранных языков, необходимо заметить, что на сопоставление родного и изучаемого языков особенно делался упор в рамках сознательных методов (*сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, грамматико-переводной, текстуально-переводной*), возникших в конце 18-го–начале 19-го вв. Суть всех сознательных методов – развитие логического мышления учащихся через овладение структурой языка, его грамматической системой. При этом предполагался постоянный учёт родного языка в процессе сопоставления с родным языком, результатом чего является понимание логики языковой системы.

В дальнейшем прямые методы: *натуральный, собственно прямой* – и неопрямые: *аудиолингвальный, аудиовизуальный* – акцентировали внимание на изучении речевых стереотипов, специфических моделей, свойственных тому или иному языку. В соответствии с прямыми методами изучение иностранного языка должно осуществляться путём усвоения определённых моделей, в которые затем можно подставлять разные слова, создавая бесчисленное количество фраз. Изучение иностранного языка в русле прямых методов сводится, таким образом, к овладению системой речевых моделей, или речевых образцов, что предопределяет их сущность. Необходимо усвоение идиоматических словосочетаний, которые лучше всего отражают живую речь и народное мышление, важное для развития чувства языка [2, с 405] (типа *Wie geht's*? *How do you do? – Как дела?*).

Особенности речевых стереотипов в разных языках проявляются уже в интонационном их оформлении. О роли интонации в общении свидетельствует тот яркий факт интонации английского языка, что по-разному произнесённое *Good morning* может передавать разное отношение к людям, к которым обращено приветствие: с повышением тона *Good morning*↑ оно транслирует хорошее отношение к аудитории, а с понижением *Good morning*↓ – плохое. Можно себе представить, какое отношение выражает в большинстве случаев приветствие, произнесенное русскими по-английски, если они произносят его с типично русской интонацией, т. е. с понижением тона.

Особенностью интонационных конструкций (ИК) русского языка, передающих информацию (ИК-1), а также выражающих специальный вопрос (ИК-2), является понижение тона вниз на центре ИК, в отличие от других европейских языков, в которых интонация идёт вверх, поэтому при обучении РКИ нам нужно работать над понижением интонации на центре информативных ИК. Понижение тона нужно тренировать и для выражения приветствия, прощания: *ЗдрА↓вствуйте! До свидА↓ния!*

В области интерференции выделяется *явная* и *скрытая* интерференция. Явная интерференция ведёт к ошибкам в иностранном языке под влиянием родного языка. В области речи это проявляется в том, что фразы на иностранном языке строятся по моделям родного языка. Например, при переспросе русские используют формулы: *Что?* или *Что-что?*, тогда как, скажем, англичане в такой ситуации используют вопрос *Pardon?* (букв. ‘Извините?’), немцы – *Wie bitte?* (букв. ‘Как, пожалуйста?’), словаки – *Prepačte?* (букв. ‘Извините?’).

Стереотипны и национально специфичны в каждом языке и формулы обращения: англ. *мисс* и *мистер*, нем. *герр* и *фрау*, слвц., чеш., пол. *пан* и *пани*. В этом плане рус. *господин* и *госпожа* в силу их стилистической ограниченности (они употребляются только в высоком, официальном стиле) не являются полными эквивалентами приведённых европейских вариантов, что необходимо разъяснять иностранным студентам. С трудом даются иностранцам и русские обращения по имени-отчеству. Вместо них российский преподаватель часто слышит привычное студентам по родному языку: ‘мэм’, ‘госпожа’, ‘мисс’ и прочие формулы, не свойственные русскому речевому поведению.

Скрытая интерференция проявляется в том, что учащийся избегает употреблять в речи какие-либо явления, которым нет соответствия в родном языке. Например, многие иностранцы заменяют типичные для русской речи конструкции, начинающиеся с субъекта в косвенно падеже: *Мне хочется…*, *Мне нравится…*, *Мне кажется…*, *Мне нужно…*, *Меня не было…* и т. п.), конструкции с субъектом в именительном падеже, более типичными для большинства языков (*Я хочу…*, *Я люблю…*, *Я думаю…*, *Я должен…*, *Я не был…* и т. п.). Под влиянием родных речевых стереотипов часты ошибки и при использовании следующих русских речевых образцов с непрямым субъектом: *Мне … лет, Меня зовут…, Меня интересует…* и т. п.

Рассматривая конструкции со значением обладания, мы тоже встречаемся с различиями: рус. *У меня есть брат* соответствует англ. *I have brather*, нем. *Ich habe Bruder* слвц. *Mám bratra* (букв. ‘Я имею брата’) (при этом субъект действия в словацком варианте выражен при помощи личной формы глагола, вследствие чего у словацких учащихся возникают трудности с употреблением субъекта в косвенном падеже: *у меня, у тебя, у него* и т. п.). Эти различия между речевыми моделями в русском и других европейских языках обусловлены тем, что они принадлежат к разным типам, описанным в статье В. А. Плунгяна «Почему языки такие разные» [3]: большинство европейских языков – в том числе английский, немецкий, все славянские языки – принадлежат к языкам типа «иметь» (т. е. выражают идею обладания с помощью особого глагола *иметь*). Русский, в отличие от них (наряду с тюркскими, финно-угорскими, японским и некоторыми другими), относится к языкам типа «быть»: приравнивает обладание к свойству или даже к местонахождению. Конечно, это формирует и определённые способы восприятия и представления о мире у носителей разных языков. Поэтому мы и говорим о формировании вторичной языковой личности при изучении иностранного языка. Однако в изучаемом русском языке всегда можно обнаружить «осколки» утраченных моделей (ведь в конечном итоге все европейские языки происходят из одного – праиндоевропейского), сохранившиеся во фразеологии, паремиях, напр.: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Что имеем – не храним, потерявши – плачем* и т. п.). И при их усвоении иностранцам помогут привычные модели родного языка.

Трудности возникают и с русскими конструкциями, содержательно используемыми для выражения желания употреблять пищу и напитки (*пить* и *есть*): в русском и других языках они также различаются. Типичные для русского языка конструкции *Я хочу есть. Я хочу пить*, в английском строятся по иным моделям: *I’m hungry* (букв. ‘Я голодный’), *I’m thirsty* (‘Я жаждущий’), в немецком: *Ich habe Hunger* (букв. ‘Я имею голод’), *Ich will trinken* (букв. ‘Я хочу пить’) в словацком: *Mám hlad* (букв. ‘Я имею голод’), *Som smädný* (букв. ‘Я жаждущий’).

Из сложных предложений в рассматриваемом ключе можно выделить характерную для русского языка конструкцию с придаточным изъяснительным с частицей *ли* типа: *Я не знаю, придёт ли он завтра.* Здесь у многих иностранцев из-за интерференции со стороны родного языка наблюдается частотная ошибка, состоящая в данном случае в употреблении конструкции с союзом *если* – ср. построение аналогичной по смыслу фразы в английском языке: *I d’nt know IF he will come tomorrow*. В словацком языке в подобных случаях используется эквивалентная английской модель с союзом *čí*, который соответствует русскому *если*. Отсюда возникают ошибки типа: *Я не знаю, ЕСЛИ он придёт завтра.* Однако для носителей немецкого языка в аналогичных ситуациях проблем не возникает, так как в их языке используется модель, аналогичная русской: *Ich weiß nicht, ob er morgen kommt* (нем. *ob* соответствует рус. *ли*, различия касаются только его положения во фразе).

При изучении рассмотренных конструкций преподаватель может воспользоваться возможностью положительного переноса речевого стереотипа из родного языка, т.е.

опереться на явление *транспозиции*. Транспозиция может носить характер как *межъязыковой* (межъязыковой перенос), так и *внутриязыковой*, осуществляемой внутри изучаемого языка (внутриязыковой перенос). Межъязыковому положительному переносу подлежат явления, сходные в родном и изучаемом языках, что экономит время и облегчает процесс формирования соответствующих навыков, как в приведённом примере вышес русским и немецким эквивалентами.

Внутриязыковой положительный перенос является одним из эффективных приёмов при формировании грамматических навыков, поскольку в основе его лежит аналогия, которую Ф. де Соссюр определял как «регулярное подражание образцу» 5, с 151]. Внутриязыковой перенос облегчает становление навыков, которые необходимо сформировать заново, а также помогает снять «психологическую блокаду», особенно на начальном этапе изучения русского языка, т. е. выступает и как эффективный методический приём, и как профилактическая мера по снятию психологических трудностей [4, с. 91–92]. Например, владение навыками изменения личных местоимений помогает становлению навыков изменения падежных окончаний притяжательных местоимений и прилагательных: *Я люблю ЕГО – Я люблю моЕГО брата*; *У НЕГО есть жена – У моЕГО старшЕГО брата есть жена*; *Это МОЙ дом – Это большОЙ дом*; *Это МОЯ книга – Это новАЯ хорошАЯ книга* и т. п. Эти аналогии помогают постичь логику изучаемого языка, его стереотипы.

Заключение. Каждый язык обладает набором неких устойчивых структур – *фразеологизированных структур* (ФС), или *синтаксических фразеологизмов,* – синтаксических конструкций, занимающих промежуточное положение между свободными синтаксическими конструкциями и устойчивыми выражениями (фразеологизмами), имеющих в своём составе постоянный, устойчивый компонент и свободный, переменный. Они стереотипны, не поддаются буквальному переводу на другие языки и часто носят эмоционально-оценочный характер. Путём подстановки переменного элемента можно создавать некое множество аналогичных по основному значению фраз. Эти конструкции описала в «Книге о грамматике» А. В. Величко [1]. Они могут выражать оценку: ***положительную***: *Чем не подарок!* (по той же модели: *Чем не букет! Чем не украшение!* И т. п.); ***отрицательную***: *Тоже мне подарок! (Тоже мне жених! Тоже мне помог!*); ***нейтральную***: *Фильм как фильм* (по той же модели: *Обед как обед* и т. п.). Могут выражать ***согласие***, ***принятие***: *Ехать так ехать! (Домой так домой. Завтра так завтра.); Работа есть работа! (Жизнь есть жизнь! Жена есть жена!)* или ***несогласие***, ***отрицание***: *Какой там театр! (Какие там деньги! Какой там отдохнул!)*.

С помощью означенных конструкций можно транслировать ***модальные отношения***: *Хоть меняй работу!* (по той же модели: *Хоть плачь! Хоть делай всё сама! Хоть умри!* И т. п.); *Как не помочь! (Как не согласиться! Как не ответить!)*; *Нет бы вернуться! (Нет бы подождать! Нет бы такси взять!* и т. п.); *Где мне всё съесть! (Где ей сдать экзамен! Куда ему успеть!)* и другие. Изучение подобных эмоциональных структур, носящих стереотипный характер, не обусловленный грамматическими законами языка, но детерминированный структурой модели, важно для тех, кто хочет овладеть русским языком как иностранным на высоком уровне, необходимом, чтобы стать «своим» среди «чужих».

На неизбежное влияние стереотипов родного языка при изучении иностранного и необходимость их сопоставления со стереотипами изучаемого языка указывает и известный словацкий методист: «Приобретение новых знаний и навыков во всех областях, включая язык, не происходит изолированно, … 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» [7, с. 7].

Использованные источники
1. Величко, А. В. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А. В. Величко. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – 648 с.
2. Методика преподавания иностранных языков за рубежом : Сб. статей / Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. – М. : Прогресс, 1967. – 428 с.
3. Плунгян, В. А. Почему языки такие разные / В. А. Плунгян. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2010. – 272 с.
4. Розанова, С. П. Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов / С. П. Розанова. – М. : Флинта; Наука, 2015. – 237 с.
5. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М. : СОЦЭКГИЗ, 1933. – 273 с.
6. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 188 с.
7. 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.

STEREOTYPES of COMMUNICATION in the NATIVE LANGUAGE WHEN STUDYING a FOREIGN LANGUAGE

Markova E. M.
Kosygin State University of Russia,
Moscow, Russian Federation;
University of Economics in Bratislava,
Slovak Republic

Summary. *The article deals with speech stereotypes that characterize each language and are important when studying a foreign language. In accordance with the main - communicative - goal of studying a foreign language, students must master a number of communicatively significant units for this language - speech models. However, they can differ significantly in different languages, which leads to inevitable interference errors if the teacher does not focus on them and does not carry out the training necessary to form new stereotypes characterizing the language being studied. This applies to all aspects of speech communication: intonation, grammar, cultural. In the article, the author dwells on some intonation and grammar stereotypes that differ, on the one hand, in the Russian language, on the other - in English, German and Slovak. Along with this, the author also notes individual similarities in speech patterns of Russian and other languages, which makes it possible to transfer the model from the native language to the studied Russian.*

Key words*: Russian as a foreign language, speech stereotypes, interference, transfer.*

УДК 372.881.161.1:378

КОММУНИКАТИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ РКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РТУ МИРЭА

Тарасова Е. Н., Москвина Ж. О., Павлова Т. А.
Москва, Российская Федерация,
МИРЭА – Российский технологический университет

Аннотация*. В статье анализируется коммуникативно-эстетический принцип. Определена специфика развития русской речи студентов инженерного профиля посредством формирования творческого потенциала, заключающаяся в организации такой языковой среды, в которой диалог и рефлексия инофонов разворачиваются через создание творческих и речевых продуктов – среды, реплицирующей совместную деятельность всех участников образовательного процесса; обеспечивающей спонтанную коммуникацию; реализующей потребность студентов-инофонов в естественном общении на русском языке. Разработана и обоснована методика развития русской речи студентов-инофонов инженерного профиля, предполагающая поэтапное становление речевых умений, первоначально формируемых в микросоциуме, а затем включаемых через реализацию актуальных и потенциальных творческих способностей в более широкий контекст, и в итоге – в свободную коммуникацию.*

Ключевые слова*: коммуникативно-эстетический принцип, студенты инженерного профиля, творческий потенциал.*

Введение. Коммуникативно-эстетический принцип является важным методическим элементом обучения русскому языку иностранных студентов технических специальностей. Выделенный для анализа авторами принцип направлен на интеграцию лингвистических и культурологических аспектов, что способствует не только формированию профессионально ориентированной языковой компетенции, но и углублению понимания культуры и традиций носителей языка. Включение эстетических элементов русского языка в образовательный процесс не только улучшает навыки владения языком, но и стимулирует интерес студентов к русской литературе и культуре, что делает обучение более глубоким и многогранным. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на современном этапе наблюдается трансформация целевых ориентиров и всей концептуальной парадигмы языкового образования. Вектор развития направлен от лингвоцентрического подхода к когнитивно-дискурсивной модели, акцентирующей внимание на усвоении культуры посредством языка как медиатора межкультурной коммуникации [1].

Актуальность. Разработка и обоснование коммуникативно-эстетического принципа [2] отвечает современным требованиям образовательной практики, обеспечивая комплексный подход к формированию языковой компетенции. Он способствует более полному восприятию языка, его связи с культурой и социумом, что помогает студентам не только успешно осваивать русский язык, но и адаптироваться к русскоязычной академической и профессиональной среде. Данный принцип создаёт условия для формирования у студентов выразительных навыков устной речи, развития эмоционального интеллекта и навыков межкультурного взаимодействия, что делает образовательный процесс более осмысленным и гармоничным.

Цель исследования – анализ современных требований и тенденций, предъявляемых к будущим специалистам инженерного профиля с позиций формирования профессиональной компетенции и условий её расширения средствами языка и культуры (коммуникации и эстетики).

Материалы и методы. Источниками исследования являются научно-методические работы в рамках обозначенной проблемы и методы исследования:

1) *теоретические*: а) анализ нормативно-правовых документов для обоснования актуальности сформулированной проблемы; б) теоретико-методологический анализ для определения исходных положений настоящего исследования; в) понятийно-терминологический анализ для составления дискурсивного аппарата сформулированной проблемы; г) системный анализ для целостного рассмотрения вышеуказанной проблемы исследования;

2) *эмпирические*: наблюдение;

3) *экспериментальные*: а) эксперимент; б) анкетирование; в) тестирование; г) методы математической статистики.

База исследования: МИРЭА – Российский технологический университет (г. Москва, Российская Федерация).

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (2022–2023 гг.) изучалась проблема и её современное теоретическое состояние: были проанализированы научные работы по педагогике, психологии, философии, социологии, а также диссертационные исследования, посвящённые данной проблематике. В результате анализа существующих теорий и концепций, получивших успешное развитие в различных областях знаний, были определены основные положения исследования: выдвинута рабочая гипотеза, сформулированы цели, объект, предмет и задачи исследования, разработан понятийный аппарат, проведён констатирующий эксперимент, направленный на определение современного состояния сформулированной нами проблемы и поиска возможностей её решения в условиях инженерного профиля технического университета как в РФ, так и за рубежом.

На втором этапе (2023–2024 гг.) сформулирована гипотеза исследования, в связи с которой были конкретизированы и уточнены задачи и теоретико-методологическая основа; была определена структурно-функциональная модель развития русской речи студентов инженерного профиля посредством использования творческого потенциала, а также педагогические условия успешной реализации разработанной методики; были проведён формирующий эксперимент и обработаны его результаты.

На третьем этапе (2024–2025 гг.) систематизированы полученные данные, проведена их статистическая обработка, сформулированы выводы, разработаны и апробированы учебно-методические материалы, уточнены методические приёмы и подходы по формированию профессиональной и разговорной речи студентов-инженеров посредством развития творческого потенциала.

Результаты и их обсуждение. Каждый человек рождается в определённой культуре и в процессе жизни в социуме приобретает предопределённые этой культурой черты. Следовательно, культура – это всё, что создано человеком в процессе физического и умственного труда для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей. Поэтому выучить любой иностранный язык (в том числе, русский язык), чтобы продуктивно пользоваться им в общении с его носителями, не освоив культурного опыта страны изучаемого языка, невозможно [3].

Обучение русской речи студентов возраста 18–20 лет, проживающих как в Российской Федерации, так и за её пределами, – чрезвычайно важная задача, направленная не только на сохранение у инофонов владения русским языком в условиях ограниченной языковой среды, но и на создание условий для формирования языковой личности. Речь студента – показатель интеллектуального, эстетического, нравственного развития личности в этом возрасте.

Теоретические и практические изыскания, которые накоплены в сфере языкового образования и затрагивающие большинство аспектов развития русской речи студентов, обучающихся в российских технических университетах, имеют ряд существенных пробелов, в результате чего возникли противоречиями между: необходимостью научного обоснования процесса развития творческого потенциала студентов негуманитарного профиля в условиях русской академической школы и недостаточным уровнем научной разработанности теоретико-методологических и методических основ этого процесса в образовательной практике; потребностью учёта особенностей развития творческого потенциала студентов инженерного профиля в условиях системы российского образования и недостаточной разработанностью индивидуализации этого процесса в практике современного вузовского образования. Выявленные противоречия позволили сформулировать тему научного исследования, «стержнем» которой является *коммуникативно-эстетический принцип* в обучении РКИ как условие развития свободного владения русской речью на профессиональном и общекультурном уровне.

Авторами разработана и практически используется методика, которая построена на основе социокультурного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и средового подходов на базе *МИРЭА – Российского технологического университета.* Содержательным ядром методики является программа формирования как профессиональной, так и разговорной речи в условиях ограниченной языковой среды средствами реализации творческого потенциала. Более того, в процессе опытного обучения определены педагогические условия эффективного функционирования методики формирования профессиональной и разговорной речи посредством развития творческого потенциала студентов в условиях системы инженерного образования: а) в образовательный процесс введена интеграция различных видов художественно-творческой деятельности, способствующая освоению способов создания речевых и творческих продуктов; б) осуществлено взаимодействие групп смешанных по наполнению контингентом (студенты из разных стран), направленное на дружественно-ориентированное сопровождение студента в творческой и языковой деятельности.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи, которые удалось на данном этапе решить таким образом. Обратимся к анализу. Реализация коммуникативно-эстетического принципа в преподавании русского языка как иностранного, опирающаяся на практику интернационального студенческого театра «Постскриптум» при Российском технологическом университете – МИРЭА, демонстрирует высокую эффективность в обучении студентов технических направлений. Театральная деятельность, выполняя роль поликультурной образовательной платформы, способствует активному развитию всех компонентов речевой компетенции, формированию устойчивой мотивации к обучению и более глубокой интеграции обучающихся в речевую среду. В постановках театра задействованы русские студенты и студенты из разных стран мира.

Эстетизация речевого опыта через художественно-речевую практику обеспечивает не только совершенствование языковых умений в соответствии с литературными нормами, но и глубокое освоение культурно-языковых реалий, эмоциональное вовлечение обучающихся в процесс изучения языка, что усиливает их мотивацию и способствует успешной академической адаптации.

Заключение. Дальнейшие перспективы научного исследования предполагают развитие направлений, связанных с интеграцией театрализованного обучения в процесс формирования профессионально ориентированной речи студентов технических специальностей. Важными задачами продолжения работы станут увеличение объёма учебного времени, отведённого на освоение русского языка как иностранного, а также создание комплексных методических пособий, включающих рекомендации для преподавателей и практико-ориентированные задания, основанные на реализации коммуникативно-эстетического принципа.

Использованные источники

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы; 2010. – 568 с.

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

3. Шоканова, Р. Д. Репродуктивный метод в обучении иностранных студентов русскому языку и его инновационные аспекты / Р.Д.Шоканова, Е. Н. Тарасова // Российский технологический журнал. – 2021. – № 9(3). – С. 98–107 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://doi.org/10.32362/2500-316X-2021-9-3-98-107. – Дата доступа : 25.04.2025.

The COMMUNICATIVE and AESTHETIC PRINCIPLE in TEACHING RCT: from the EXPERIENCE of RTU MIREA.

Tarasova E. N., Moskvina Zh. O., Pavlova T. A.
Moscow, Russian Federation,
MIREA – Russian University of Technology

***Summary**. The article analyzes the communicative and aesthetic principle. Russian language development of engineering students through the formation of creative potential is determined, which consists in the organization of a language environment in which dialogue and reflection of foreign speakers unfold through the creation of creative and linguistic products; replicating the joint activities of all participants in the educational process; providing spontaneous communication; realizing the need of foreign students in natural communication in Russian. A methodology for the development of Russian speech by engineering students with foreign languages has been developed and substantiated, which involves the gradual formation of speech skills, initially formed in a microsociety, then incorporated through the implemetation of relevant and potential creative abilities in a broader context, and eventually into free communication.*

***Key words**: the communicative and aesthetic principle, engineering students, the creative potential.*

УДК 378.091.12:91:811.161.1’243

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Яковлев С. М., Гречихо Т. А.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье рассматривается проблема становления авторитета преподавателя на занятиях с иностранцами по русскому языку как иностранному, важность компетенции преподавателя в вопросах страноведения страны происхождения студента, особенности использования фоновых страноведческих знаний в процессе обучения.*

***Ключевые слова**: русский язык как иностранный, авторитет преподавателя, компетентность преподавателя, страноведение, фоновые знания.*

Введение. Современная методика преподавания русского языка как иностранного требует развития индивидуального подхода к студентам, учёта фоновых знаний преподавателя о языковой и культурной среде страны происхождения студента. Успешность обучения очень часто связана с авторитетом преподавателя. Воздействие личности преподавателя на студентов является достаточно активным и целенаправленным. Авторитет складывается из профессиональной подготовки, справедливого отношение к студентам, личного образовательного и культурного уровня. Учитываются также интеллектуальные и нравственные достоинства. Помимо этого, авторитет формируется на основе личностного и профессионального отношения преподавателя к общественным и педагогическим обязанностям. Можно отметить, что авторитет учебного заведения, в котором работает преподаватель, также часто выступает неотъемлемой частью его личностной характеристики. Отношение к преподавателю часто переносится и на отношение к изучаемому предмету, поэтому авторитет преподавателя в проведении учебного процесса трудно переоценить. Преподаватель должен владеть всеми этими характеристиками, соответствовать тому представлению студентов, которое определяет идеального преподавателя. Авторитет преподавателя не может совершенствоваться без постоянного саморазвития, стремления воплотить в жизнь представления студентов об идеале.

Авторитет преподавателя выступает в качестве достаточно точной характеристики его профессионального и личностного положения в коллективе, что проявляется в различных коммуникационных ситуациях общения с членами коллектива и студентами. Личность преподавателя, несомненно, определяет успешность учебного процесса. Авторитет педагога часто определяется оценочными высказываниями студентов, связан с общей психологической обстановкой в студенческой группе, уровнем ее сплоченности, и серьезно влияет на успешное формирование специалиста.

Исследователи отмечают [1], что авторитет часто базируется на личных качествах преподавателя, включая эффективность его научной и педагогической деятельности, манеры коммуникации со студентами, педагогический опыт, глубину и разносторонность знаний, причём не только в области узкой специализации. Очень важным является наличие навыков коммуникации в инокультурной среде, знание и понимание особенностей этикета того или иного этноса.

Общеизвестно, что мотивационную сферу личности образуют пять иерархически расположенных систем потребностей. Одной из главных потребностей человека является его потребность в уважении. Это связано с желанием иметь постоянную, обоснованно высокую оценку самого себя, а также испытывать уважение со стороны своих

коллег и близких. Всё это выражается в том, что человек хочет быть компетентным. В модель авторитета преподавателя входят: объём знаний, профессиональный опыт, навыки коммуникации в различных ситуациях, внешние характеристики. Конечно же, на первый план выходит *авторитет, опирающийся на знания*, то есть на *профессиональную компетентность*.

Компетентность – это знания и опыт преподавателя, которые помогают ему решать определённые дидактические и воспитательные задачи. Если говорить о профессиональной компетентности педагога, то, прежде всего, следует отметить личностные возможности педагога, позволяющие ему быстро и эффективно решать проблемы дидактического характера. При этом, прежде всего, нужно подчеркнуть необходимость знания теории, а также наличие навыков использования профессиональной компетентности при решении конкретных задач. Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя – это его теоретическая и практическая подготовка, которая может быть использована при проведении различного рода дидактических занятий.

Компетентность преподавателя отражается в его квалификационной характеристике, в которую включается научно обоснованный *состав знаний* по специальности. Квалификационная характеристика представляет собой свод требований к преподавателю, отражающих его научный и практический опыт. Готовность к профессиональной деятельности понимается как определённая совокупность знаний как в области педагогики и психологии, так и в области специальных знаний по своему предмету. Знания учителя, которые не приведены в систему, зачастую являются невостребованными. Поэтому трудно переоценить теоретическую педагогическую подготовку, которая формирует умение педагогически мыслить, что предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений.

К наиболее важным из них относятся *организаторские* и *коммуникативные* умения педагога. Информационно-дидактические умения – это умения преподавателя добывать информацию из всевозможных источников и перерабатывать её применительно к целям и задачам дидактического процесса, учитывать специфику предмета, уровень подготовки студентов, их жизненный опыт и возраст.

Особо следует отметить *перцептивные* умения учителя – умения, которые проявляются на начальном этапе общения, умения правильно оценивать и понимать других людей. Для использования этих умений на практике необходимо знание культурных особенностей другого человека, которые находят выражение в манере его поведения, общения, в его потребностях, интересах. Для нас особенно важны перцептивные умения, в которые входит способность воспринимать и правильно интерпретировать особенности партнёра по общению, получаемые в ходе коммуникации. Также следует отметить важность проникновения в личностную суть других людей, умение отмечать индивидуальное своеобразие другого человека, на основе чего определять его внутренний мир, стремления и возможные действия.

Сведения о студентах, полученные в результате использования перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку коммуникационного процесса в различных ситуациях общения. С этой целью при коммуникации можно включать элементы беседы, выбирать наиболее подходящую манеру общения, что будет способствовать снятию психологического барьера, формировать доверительные отношения педагога и студента, устанавливать обратную эмоциональную связь.

Целью нашего исследование было установление основных фоновых страноведческих знаний, необходимых преподавателю для работы с иностранными студентами, а также путей их активизации преподавателем в ходе дидактического процесса. Данный подход в преподавании русского языка как иностранного является **актуальным**, так как позволяет установить доверительные отношения преподавателя со студентом, повысить

эффективность дидактического процесса, правильно его спланировать, что, несомненно, будет способствовать росту результатов обучения.

Наш **материал** был собран на занятиях по русскому языку как иностранному в течение **30** лет преподавания. Наблюдения проводились как в группах студентов ВГУ имени П. М. Машерова, так и в группах студентов Витебского государственного медицинского университета. Кроме непосредственного наблюдения за использованием фоновых страноведческих знаний преподавателем в ходе занятий, проводились анкетирования и интервьюирования студентов. Наблюдения проводились как в *мононациональных* группах (туркменских, китайских, ланкийских, арабских), так и в *смешанных по национальному составу* группах.

М**етодами,** которые использовались в ходе исследования, были: описательный и сравнительно-сопоставительный методы, а также метод педагогического мониторинга. Как уже отмечалось, были использованы методы анкетирования и интервьюирования студентов.

Результаты и их обсуждение. В современной методике обучения русскому языку как иностранному необходимость изучения страноведения страны изучаемого языка является общепризнанной. Это связано как с направленностью дидактического процесса на лучшее овладение студентом языком обучения, так и со стремлением к быстрейшей адаптации учащегося к новой для него языковой и культурной среде.

Следует отметить тот факт, что в Республике Беларусь языком обучения иностранных студентов в подавляющем большинстве случаев является русский язык, однако курс страноведения должен соответствовать реалиям Республики Беларусь. В связи с этим использование учебно-методических материалов, изданных в Российской Федерации, затруднительно по причине различных реалий жизни в этих странах. В нашем университете было создано несколько пособий, которые отвечают реалиям Республики Беларусь и содержат новейшие данные по страноведению [см., например: 2].

В результате многих лет работы по обучению студентов русскому языку как иностранному мы пришли к выводу, что большое значение для успешности дидактического процесса имеет владение преподавателем определёнными знаниям о стране и о родном языке студента. В данном случае можно говорить о «страноведении наоборот», так как фоновые знания необходимо преподавателю, а не студенту. Конечно же, наилучшие результаты в овладении языком наблюдаются в атмосфере доверия и сотрудничества между студентом и преподавателем. Преподаватель должен сформировать свой авторитет у обучаемого, показать глубину и широту своих знаний. Безусловно, очень важным является и факт уважительного отношения к родному языку и культуре студента. Тем более, что обращение к реалиям родного языка и культуры всегда вызывает положительную реакцию со стороны студента.

Мы должны подчеркнуть, что фоновые знания имеют определённую иерархию. Их основу составляют знания основ контрастивной грамматики русского и родного языка студента. Такие знания дают возможность исключить непонимание причин тех или иных трудностей студента в процессе обучения языку, а также запланировать больше внимания фактам расхождения в грамматической структуре языков. Основные сведения об этих феноменах можно получить из национально ориентированных учебников русского языка, а также из самоучителей языков, где подробно излагаются подобные языковые явления. Например, для арабской аудитории мы можем рекомендовать учебное пособие, изданное преподавателями Казанского медицинского университета [3], а для работы в туркменской аудитории учебник этого языка для русскоговорящих [4]. В крайнем случае, можно использовать различные лингвистические энциклопедии и справочники [5, 6].

Однако контрастивная грамматика не исчерпывает необходимых фоновых знаний. Конечно же, желательно владеть основами знаний об истории, культуре и географии страны, из которой приехал студент. Всё это можно использовать при изучении таких

лексем, как *поэт, север, столица, сосед, флаг, юг* и т. д. Хорошим источником знаний для преподавателя по данной тематике могут служить видео материалы из Youtube'а и других подобных видео сервисов. Особенно мы хотели бы отметить серию видеофильмов «Золотой глобус», которые были созданы несколько лет назад. Серия состоит из 120 полнометражных фильмов, рассказывающих почти обо всех странах мира.

Преподаватель, работающий с иностранными студентами, должен иметь представление о вопросах политики и религии страны, из которой приехал студент. При коммуникации со студентами следует учитывать вопросы спорных территорий (Китай и Тайвань, Марокко и Западная Сахара, Израиль и соседние арабские страны). При общении со студентами мусульманских стран следует иметь представления о понятиях *халяль* и *харам*, которые играют значительную роль в жизни студентов. Иногда возникают проблемы с проведением *намаза*, к которым преподаватель должен быть готов и относиться с пониманием.

Отдельные знания необходимы преподавателю и для понимания пищевого поведения студентов. То, что для жителя Беларуси кажется обыденным, у студентов из других стран может вызвать большие сложности. Особенно это касается слушателей подготовительного отделения, которые оказались вне семьи и вынуждены приспосабливаться к новой для себя жизненной ситуации.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что фоновые (страноведческие) знания по языку, культуре и другим особенностям стран, из которых прибыли студенты, являются необходимым элементом для эффективного преподавания языка. Они помогают сделать более результативным процесс обучения, внести в него элемент сравнения и сопоставления, стимулировать активное речевое поведение студентов.

Наличие у преподавателя знаний по страноведению страны происхождения студента формирует особый тип отношений, когда преподаватель ещё не «свой», но уже и не «чужой». Очень важно найти баланс ценности как родной культуры и языка, так и языка и культуры страны изучаемого языка. У студентов появляется стремление делиться (на русском языке) информацией об особенностях культуры своей страны, искать общность и различия с культурой, внутри которой он оказался, задавать вопросы. Компетенция преподавателя в области страноведения родной страны студента создаёт в аудитории «правильный» психологический климат, способствует стремлению узнавать новые факты как о белорусской, так и (довольно часто) о родной культуре, осознанно подходить к усвоению поведенческого и речевого этикета.

Использованные источники

1. Николаенко, С. В. Кластеризация и интерактивность в практической методике преподавания русского языка : лингво- и социокультурная составляющие : курс лекций / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 77–81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://rep.vsu.by/handle/123456789/19374 – Дата доступа : 12.05.2025.

2. Страноведение Республики Беларусь. Учебно-методические рекомендации для иностранных студентов и слушателей ПО / Авт.-сост. И. В. Бондал, Н. Е. Минина, С. М. Яковлев. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 48 с.

3. Светлова, Р. М. Основы грамматики русского языка: учебно-методическое пособие для арабоязычных студентов / Р. М. Светлова, Л. С. Якубова. – Казань : КГМУ, 2012. – 78 с.

4. Грунина, Э. А. Туркменский язык / Э. А. Грунина. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2005. – 183 с.

5. Krupa, Victor. Jazyky sveta / Victor Krupa, Jozef Genzor, Ladislav Drodzik. – Bratislava : Obzor, 1983. – 512 s.

6. Языки народов СССР. Том второй. Тюркские языки. – М. : Наука, 1966. – 531 с.

COUNTRY KNOWLEDGE COMPETENCE of the TEACHER as a FACTOR of IMPROVING the EFFECTIVENESS of CLASSES on RUSSIAN as a FOREIGN LANGUAGE

Yakovlev S. M., Grechikho T. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. The article examines the problem of the formation of the authority of a teacher in classes with foreigners in Russian as a foreign language, the importance of the teacher's competence in matters of country knowledge of the student's country of origin, the specifics of the use of background country knowledge in the learning process.*

***Key words**: Russian as a foreign language, teacher's authority, teacher's competence, country knowledge, background knowledge*.

УДК 811.161.1'246.2'42

ОПОРА НА СЛОВЕСНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ ПРИ ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

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

***Аннотация**. В статье содержатся некоторые рекомендации по привлечению полных текстов и фрагментов словесно-художественных произведений в качестве материала, способствующего более качественному овладению русским языком как неродным в условиях близкородственного двуязычия. Особую значимость, по мнению автора, имеют в подобных ситуациях произведения авторов-билингвов, использующих в своём творчестве оба близкородственных языка.*

***Ключевые слова**: близкородственное двуязычие, лингвокультурный ландшафт Луганщины, авторы-билингвы, словесно-художественный текст, индивидуально-поэтическая манера.*

Введение. На территории современной Украины испокон веков сосуществовали представители разных этносов, однако самыми многочисленными из этих этнических групп всегда были русские и украинцы. Духовное родство, обусловленное принадлежностью обоих народов к древнейшей **славянской** (более конкретно – **восточнославянской**) цивилизации, несомненная общность развившихся из одного источника культур и языков (язык Киевской Руси) на протяжении веков формировали уникальное этнокультурное пространство, отличительной чертой которого на сегодня является **диалогичность** практически всех социально-культурных, этнопсихологических процессов.

Украина XXI века, несмотря на настойчивые попытки власть предержащих постоянно исказить реально существующую в стране культурно-языковую ситуацию, всегда представляла собой **поликультурное** и **многоязычное** государство; точнее – страну реального **билингвизма**, где активно и многопланово контактируют два близкородственных языка, *украинский* и *русский*. При этом, безусловно, необходимо учитывать, что в конкретных регионах это соотношение может разниться, иногда довольно существенно, на что неоднократно обращали внимание представители разных гуманитарных наук. Ср., к примеру, высказанное в 1995 году мнение одного из исследователей-философов: «*Одним из мифов, связанных с национальной идеей, является представление об Украине как о едином монолитном, однородном образовании, с едиными интересами и традициями. Именно такой видят Украину близкие к властным структурам в Киеве национальные*

идеологи, что приводит их к выводу о возможности её существования только в форме унитарного государства. …

Все эти воззрения иначе как иллюзиями, не имеющими никакого реального основания, назвать нельзя, поскольку исторически сложившаяся культура украинского государства включает в себя несколько субкультур, достаточно долго функционировавших автономно друг от друга и локализованных в различных географических регионах. По крайней мере, мы можем говорить о западноукраинской и восточноукраинской субкультурах, причём, в действительности оказывается, что одна из них, а именно западноукраинская, постоянно выдаёт себя за всю культуру целиком, подменяет её, при этом отрицая любую возможность существования иных программ жизнедеятельности.

Для города Луганска и его жителей жизненно важно сохранение восточноукраинской субкультуры в полном объёме и в прежних границах, уважение к ней со стороны центральной власти и придание её равноправного статуса наравне с другими» [6, с. 35–36].

Цель настоящей публикации – осмысление некоторых форм привлечения текстов словесно-художественных (преимущественно – поэтических) произведений для более эффективного овладения русским языком как неродным в процессе обучения, осуществляемом в условиях близкородственного (русско-украинского) двуязычия.

В современной общественно-политической ситуации, сложившейся сегодня на территории украинского государства, предлагаемые формы работы со словесно-художественными произведениями, привлекаемыми в полном и / или частичном их исполнении, видятся **актуальным** звеном осуществляемого в настоящий период процесса языкового образования. Разноаспектное осмысление методической значимости такого рода форм, создание на основе этого текстового материала различного характера заданий и обращение к ним в ходе обучения языку, с нашей точки зрения, будет безусловно способствовать эффективному формированию необходимых компетенций обучающихся.

Материал и методы. Материалом в данном случае послужили тексты поэтических (лирические стихотворения) и публицистических (художественно-публицистические размышления) произведений, принадлежащих перу *авторов-**билингвов***, качественно владеющих двумя обоими близкородственными языками – *русским* и *украинским* и, соответственно, реализующих оба эти языка в своём творчестве. В ходе проводимого анализа были использованы метод наблюдения, методы лингвостилистического и лингвопоэтического анализа с элементами сопоставления, интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. Предваряя рассмотрение методико-эстетического потенциала отобранного словесно-художественного материала, помимо уже обозначенных выше особенностей лингвокультурного ландшафта Луганщины, обратим внимание на позиции, которые в большинстве случаев занимали наиболее заметные представители культурной общественности Луганского края, его интеллектуальной элиты.

Представители творческой интеллигенции Луганщины (региона преимущественно русскоязычного), как и юго-востока Украины в целом, в подавляющем своём большинстве всегда были настроены на **взаимодействие, взаимообогащающее соединение** существующих в донбасском краю культурных пластов, в частности – на всемерное развитие и поддержку как русской, так и украинской культур.

Их размышления о культурной ситуации края, о путях сохранения и развития имеющегося культурного богатства никогда не были ориентированы на *противопоставление* двух основных субкультур края, их антагонизм; напротив – всегда отражали стремление в первую очередь объединить лучшее из них в уникальном лингвокультурном «сплаве», который, по мнению многих представителей культуры и искусства, уже сформирован и при творческом его осмыслении заслуживает исключительно внимательного, бережного отношения к нему. Вот как, к примеру, один из самых известных поэтов и публицистов Луганщины, **Владимир Давыдович Спектор**, воплощающий в своём

поэтическом творчестве прежде всего русскую культуру, характеризует представителя современной украинской культуры, проявившего себя как в словесно-художественном (поэт, публицист, драматург), так и в театральном (режиссёра и актёр) творчестве – **Григория Половинко**:

«***Слово Григория Половинко объединяет уже своим существованием. Живя на востоке Украины, который в последнее время особенно принято представлять «бандитским», он, блестящий знаток украинского языка, доказывает своими стихами, пьесами, всем своим творчеством обратное.*** *Именно он инициатором и одним из организаторов поэтического фестиваля «Слобожанский луг», подготовил к его открытию целую серию изумительных антологий. В них представлены авторы Луганщины, пишущие* ***и на русском, и на украинском языках****. «100 луганских поэтов», «Так никто не любил», «Антология перевод» – эти книги – одни из наиболее часто спрашиваемых во всех библиотеках региона. <…>*

Прямая речь <…>
Тремтить душа, мов крапля дощова
На обважнілій гілочці шипшини,
І линуть з-під небесної вершини,
І долу опускаються слова…

Что-то, наверное, действительно, есть удивительное в нашем краю, который дал Украине не только шахтёров, тепловозостроителей, учёных, но и поэтов, причём по-настоящему украинских, таких как Никита Чернявский, Николай Малахута, Иван Низовой, Николай Ночовный, Василий Голобородько, Василий Старун. *Можно ещё продолжать, но и эти имена говорят об очень многом*» (выделено мною. – И. З.) [7, с. 72–73].

Представляется, что любые комментарии к приведённому тексту излишни, – он в полном смысле «говорит сам за себя». Добавим лишь, что близкую, а иногда и абсолютно тождественную позиции В. Д. Спектора точку зрения можно наблюдать во многих публицистических размышлениях представителей культуры Донбасса, да и любых задумывающихся о своеобразии культурной ситуации в Донбассе в целом, и в Луганском крае в частности.

Ещё более явственно синтез, взаимовлияние родственных славянских лингвокультур ощутимы в словесно-художественном творчестве представителей Донбасса, в их прозе и поэзии. Так, в произведениях, написанных на русском языке, как правило, в той или иной мере всегда ощущается неповторимый образный колорит, сформированный в результате *со-существования* на одной территории двух родственных лингвокультур. Приведём в подтверждение фрагменты из лирического стихотворения «Я жду тебя в Карпатах» **Бориса Николаевича Локотоша** – не только одного из самых именитых учёных-кибернетиков Луганщины и всего постсоветского пространства (доктора технических наук, профессора), но и известного поэта, публициста, краеведа и общественного деятеля, чрезвычайно много сделавшего для научного осмысления культурной самобытности Луганского края:

По всей по Верховине
С вершины на вершину
«Лунает» имя звонкое твоё,
Я пел его как песню,
И стало сердцу тесно
Стучать в моей груди с тобой вдвоём!
Пусть здесь на половине
Сольются воедино
Две наши стёжки на крутом плаю.

Пройдём по поднебесью
Мы вместе с нашей песней,
И с нами вместе горы запоют! [4, с. 62]

Не останавливаясь на подробном анализе приведённого лирического произведения (которого оно, вне всякого сомнения, заслуживает), отметим лишь, насколько органично введены в лирическую структуру элементы украинской речи: глагол *лунати («Лунает» имя звонкое твоё*) и имя существительное *плай* (*Сольются воедино / Две наши стёжки на крутом плаю*).

В соответствии с одним из наиболее полных толковых словарей украинского языка, слово *лунати* функционирует в современной украинской речи в двух значениях: «1) Те саме, що звучати. … || Бути сповненим звучання. || Звучати як відзвук. … 2) *перен*. Поширюватися далеко, бути відомим скрізь» [1, с. 629]. Слово *плай*, в соответствии с упомянутым словарём, принадлежащее к *диалектной* лексике, имеет следующие значения: «**ПЛАЙ** … *діал*. 1) Плескаті гребені гір, відгалужень головних хребтів з пасовищами й скотопрогінними стежками в Карпатах. 2) Стежка в горах» [1, с. 978].

Будучи введёнными в лирическую структуру, эти «инородные» для русскоязычного словесного пространства элементы, обладающие в то же время существенным экспрессивно-образным потенциалом, закономерно становятся важными и в концептуальном, и в образном отношении компонентами художественного текста, одновременно участвуя и в более точной передаче ***эстетического*** содержания: например, у украинского глагола *лунати* по сравнению с его русским аналогом *звучать* ассоциативный план оказывается, по ряду причин, более богатым и разноплановым, что, в свою очередь, предоставляет поэту и более обширные возможности для воплощения в произведении эстетического смысла.

Безусловно ***эстетически*** *значимым* оказывается в русскоязычной лирической структуре и диалектное украинское слово *плай*, уже к тому же сформировавшее определённое поэтическое содержание (достаточно вспомнить известную украинскую песню «Черемшина», в которой есть слова: *А вівчар жене отару* ***плаєм****, / Тьохнув пісню соловей за гаєм*). В лирическом произведении Б. Н. Локотоша это слово, несомненно, приобретает *символическое* значение, с помощью которого автор подчёркивает безбрежность просторов карпатских гор, их исключительно «благотворное» влияние на попадающего в карпатский край человека. Подобное образное осмысление слов из двух близкородственных языков по силам лишь художнику слова не только с блестящим знанием каждой из привлекаемых лингвокультур, но и с необыкновенно тонким *чувством языка*: именно в этом случае введение в лирическую структуру «чужеродного» элемента, тем более – принадлежащего не к общеупотребительной, а ограниченной в своём употреблении лексике (к диалектизмам), из речевого недочёта, возникшего в результате, говоря академическим языком, действия интерферентных процессов, превращается в абсолютно осознанный художественный приём.

Примечательно, что достаточно высокий уровень как *языковой* (*речевой*), так и *коммуникативной* ***компетентности*** демонстрируют практически все двуязычные авторы, число которых на Луганщине довольно велико. В поэтическом сборнике «Объединение СТАН: Ст(р)аница» (Луганск, 2007), опубликованы поэтические произведения **Анатолия Грибанова**, также реализующего себя в творчестве и на русском, и на украинском языках. Предваряя непосредственный анализу его произведений (с учётом рамок настоящей публикации – лишь фрагментарный), уместно привести мнение этого поэта о ***реальном*** двуязычии в Украине – эти слова взяты из предисловия к сборнику, которое носит название «В пошуках таємного змісту» (рус.: *В поисках тайного смысла*). Цитируемые далее слова, кстати, могут считаться вполне достойным ответом приверженцам исключительно моноязычия в современной Украине.

«*Кілька слів щодо двомовності, яку демонструють деякі автори збірки, та й власне я сам. Я належу до тих, хто вважає, що присутність російської мови в Україні не несе загрози існуванню українській. … Більш того, той факт, що практично все населення знає дві мови (хай не володіють вільно обома, але повністю розуміють дві мови точно), це велика перевага нашої країни. … Можливо саме тому ми досі, не зважаючи на всі непорозуміння та запеклу політичну боротьбу, не дозволили собі «розкіш» стріляти один в одного. Ми таки здатні розуміти один одного*» [2, с. 8–9] (в переводе на русский язык процитированный фрагмент звучит так: «*Несколько слов о двуязычии, которое демонстрируют некоторые авторы сборника, да собственно и я сам. Я принадлежу к тем, кто считает, что присутствие русского языка в Украине не несёт угрозы существованию украинского. … Более того, тот факт, что практически всё население знает два языка (пусть не владеют свободно обоими, но полностью понимают два языка точно), это большое преимущество нашей страны. …*

Возможно именно поэтому мы до сих пор, невзирая на все недопонимания и жёсткую политическую борьбу, не позволили себе «роскошь» стрелять друг в друга. Мы всё же способны понимать друг друга»).

Совершенно определённо позиционируя себя как поэта двуязычного, Анатолий Грибанов весьма убедительно подтверждает тезис о взаимообогащающем контактировании двух языков, функционирующих на территории современной Украины, – украинского и русского – своими лирическими произведениями, два фрагмента из которых приводятся ниже (в поэтических текстах сохранена авторская орфография):

Сосна уходит в песок,
Как апельсиновый сок
В надбитый гранёный стакан,
Словно сыпятся на пол века
Через трещину в старых часах,
Будто взвешивая на пружинных весах
Вперемежку души и груши.
А ты боялся дыханьем нарушить
Медленное в песок погружение.
На кончиках пальцев лёгкое жжение… («Солнце уходит в песок…» [5, с. 13];

… Оці їхні нестерпні
Коло тебе маневри,
Серйозні ніби манери
Та погляди в спину, що пропалюють светр –
Неначе серби
Свої серпи
Каменем точать,
Аби косити вже стигле жито.
Ніхто мене зрозуміти не хоче –
Мені з ними, мабуть, до весни жити,
А ще тільки серпень… («Від кількості стерв…») [5, с. 17].

Обратим внимание лишь на один из художественных приёмов, используемых А. Грибановым в украиноязычном тексте («Від кількості стерв…»), который при передаче аналогичного смысла на русском языке, вероятно, не отличался бы такой же экспрессивностью и в результате воздействовал бы на адресата с меньшей степенью. Это приём *создания звукообраза* в лирическом тексте, часто квалифицируемый также как приём ***паронимической аттракции*** (термин введён В. П. Григорьевым для обозначения приёма сближения разнокорневых слов, лишённых семантической общности [8, с. 159]),

который строится на сходном созвучии украинских слов *серпи* (рус. *серпы*) – *серби* (рус. *сербы*) – *серпень* (рус. *август*), а также слов *жито* (рожь) – *жити* (жить): *Неначе* ***серби*** */ Свої* ***серпи*** */ Каменем точать, / Аби косити вже стигле* ***жито****. / Ніхто мене зрозуміти не хоче – / Мені з ними, мабуть, до весни* ***жити****, / А ще тільки* ***серпень***. Поскольку не все русские номинации, аналогичные вовлечённым в означенный приём украинским словам, демонстрируют сходство в звучании, очевидно, что возможности обращения к подобному приёму при создании произведения на русском языке являются менее широкими.

Приведём ещё один пример подобного рода – фрагменты из двух стихотворений луганчанина **Александра Хубетова**. Это, во-первых, стихотворение на *украинском* языке – «Провінційний танок» (в русском переводе – «Провинциальный танец»):

В кав'ярні, вкрученій, як лампа,
У цоколь міста,
Де кисню – амба,
Де вечір кисне,
Гірлянда музики барвиста
Недопалками грає, тисне
Чиїсь коліна, також висне
Комусь на плечі, хибний шепіт [5, с. 68–69].

Воспринимая это стихотворение, даже не знающий украинского языка адресат, как представляется, без труда сможет увидеть в нём ряд художественно-изобразительных приёмов, реализация которых возможна лишь средствами украинского языка. Так, например, *аллитерация* сонорных звуков (прежде всего [**р**]) в строке «*В кав'я**р**н**і**, вк**р**уче**н**ій, як **лам**па*» в передаче её на русском языке будет менее очевидной (в русском переводе она звучит как «*В кофей**не**, вк**р**уче**нн**ой, как **лам**па*»). Средствами украинского языка автор удачно прибегает и к приёму *паронимической аттракции*, наблюдающейся в III и IV строках: «*…Де* ***кисню*** *– амба, / Де вечір* ***кисне*** *…*» (в русском переводе: «*Где кислорода – амба, где вечер киснет*»).

Второй фрагмент – из стихотворения этого же автора, написанного на *русском* языке – «Лето. Дача. Степная бессонница...»:

Лето. Дача. Степная бессонница.
Время чар, потерявшее страх.
Где прозрений монгольская конница
Мчится в память под отблеск костра [5, с. 70].

Тональность этого лирического текста, о чём можно судить уже по процитированной начальной строфе, довольно существенно отличается от тональности предыдущего произведения: она куда менее плавная, более отрывисто-чёткая и под. В этом, с нашей точки зрения, определённую роль играет и выбор языка для эстетического воплощения заложенного в стихотворение смысла. Так, например, фраза «Время чар, потерявшее страх» в переводе на украинский язык явно утрачивает свойственную «чеканность»: *час чар, що втратив страх*.

Можно привести ещё массу примеров, свидетельствующих о том, что духовная жизнь жителей Луганщины самым прочным образом опирается не только на родную для большинства из них русскую лингвокультуру, но и на *двуединую* культурную основу, сформированную в течение нескольких веков тесным переплетением культур русской и украинской.

Это осознаёт, чувствует и бережно сохраняет значительная часть жителей региона, усматривая в сложившейся ситуации немало плюсов для себя: ведь одновременная обращённость не к одной, а к двум ветвям культурного наследия, безусловно, обогащает носителей этого уникального качества. И наблюдавшееся в течение нескольких последних десятилетий стремление власти – прежде всего центральной, но не без участия

региональной – уничтожить в представителях Луганского края (части Донбасса с безусловным преобладанием в нём русской лингвокультуры) эту уникальность можно было квалифицировать минимум как недальновидность: подобные действия вряд ли могли способствовать установлению в государстве мира и гражданского спокойствия.

Заключение. Представляется, что даже достаточно краткое знакомство с лирическим и публицистическим творчеством луганских авторов-билингвов позволяет ещё раз убедиться в том, что двуязычие для талантливого художника слова – несомненное благо, значительно расширяющее и возможности поэтического осмысления им мира, и диапазон способов и приёмов лингвокультурного и лингвостилистического его воплощения, поскольку, среди прочего, позволяет передать тончайшие нюансы писательского мировосприятия, всегда – в той или иной мере – несущего отпечаток авторской индивидуальности. Двуязычные же поэты, живущие и создающие сегодня свои произведения на луганской земле, с нашей точки зрения, представляют собой уникальное явление, заслуживающее разноаспектного осмысления с позиций разных отраслей гуманитарного знания (помимо языкознания и литературоведения, это психология, психопоэтика, герменевтика и т.п.).

Анализ – даже фрагментарный и тем более комплексный – произведений наиболее талантливых представителей этой ветви поэтического творчества даёт основания для вывода о том, что использование ими определённого языка в качестве материала для своих произведений обусловлено как *эстетически* (привлечение определённых художественно-изобразительных приёмов), так и отчасти *концептуально*: «закреплённость» за каждым из языков не только тех или иных когнитивных явлений, воплощаемых через его посредство (отражение своеобразия интеллектуальной мыслительной деятельности художника слова), но и типа той или иной стилистической тональности стихотворения и т.д.

Это придаёт произведениям, которые, среди прочего, могут быть использованы и как учебный материал на занятиях по обучению русскому языку как неродному в условиях близкородственного билингвизма, безусловную значимость: интерпретация их с точки зрения «расшифровки» авторской концепции, находящей воплощение в отборе и организации речевого материала, и другие поисково-аналитические действия позволят в этих случаях не только разнообразить процесс обучения языку, но и будут способствовать повышению качества овладения последним.

Использованные источники

1. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. В ритме сердца : Луганские писатели о любви. Лирика. Проза. Критика. – Луганск: Глобус, 2002. – 108 с.
3. Грибанов, Анатолій. В пошуках таємного змісту / Анатолій Грибанов // Объединение СТАН : Ст(р)аница. – Луганск : Глобус, 2007. – С. 7–10.
4. Локотош, Б. Н. Ловец жемчуга : Избранное / Б. Н. Локотош. – Луганск, 2002. – 135 с.
5. Объединение СТАН : Ст(р)аница. – Луганск : Глобус, 2007. – 84 с.
6. Савельев, Ю. Б. Луганск в современной Украине и проблема субкультур / Ю. Б. Савельев // Лугань. Сборник научных трудов, посвящённый 200-летию города Луганска. Юбилейное издание. – Луганск : Изд-во АО «ЛКТ-Электроникс», 1995. – С. 29–37.
7. Спектор, В. Д. «Нема в сучасній українській поезії рівного йому…» / В. Д. Спектор, Л. Клименко // Спектор, В. Д. Мальчик с улицы Английской и другие… К 70-летию Луганской области. – Луганск : изд-во «Шико» ООО «Виртуальная реальность», 2008. – С. 72 – 76.
8. Степанов, А. Г. Пароним / А. Г. Степанов // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. – М. : Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. – С. 159.

RELIANCE on VERBAL-ARTISTIC TEXTS in MASTERING the RUSSIAN LANGUAGE in THE COMMUNICATIVE-SPEECH SPACE of CLOSELY-RELATED BILINGUISM

Zaitseva I. P.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article contains some recommendations on using full texts and fragments of literary works as material to promote better mastery of Russian as a non-native language in conditions of closely-related bilingualism. According to the author, works by bilingual authors who use both closely-related languages in their work are of particular importance in such situations.*

Key words: *closely-related bilingualism, linguocultural landscape of the Luhansk region, bilingual authors, literary text, individual-poetic style.*

УДК 94(47).084.3,5,6.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СССР 1920–1930-х гг.

Синицын Ф. Л.
Москва, Российская Федерация,
Институт всеобщей истории РАН

Аннотация. *Статья содержит обзор документальных сведений о специфике преподавания иностранных языков в СССР в период 1920-х–1930-х годов, которыми регламентировалось изучение иностранных языков в учебных заведениях разного типа. Часть статьи посвящена проблеме введения в образовательное пространство этого периода языков международного общения, в частности эсперанто.*

Ключевые слова: *иностранные языки, «языковой» вопрос, система образования в СССР 1920-х–1930-х годов, методика преподавания иностранных языков, эсперанто.*

Введение. «Языковой вопрос» в СССР считался идеологически важным – см., например: [22, с. 23]. Язык рассматривался как орудие «пропаганды идей международного братства» [13, л. 115] и как средство, «с помощью которого каждое национальное меньшинство могло быть обучено коммунистическим ценностям» [23, p. 15].

В то же время характерным для советских реалий моментом были проблемы с преподаванием иностранных языков. До революции большинство населения Российской империи иностранными языками не владело [18, с. 75] (такая ситуация сохраняется по сей день [1]). Во время Первой мировой войны и революционных событий из России уехало большинство преподавателей-иностранцев, а с 1918 г. изучение иностранных языков стало необязательным и почти прекратилось внешкольное изучение языков [11, л. 57].

В стране распространялись идеи о «бесполезности изучения иностранных языков» и «пагубности многоязычия для мыслительных способностей человека». Общественное мнение было настроено против изучения языков, а пропаганда, разъясняющая их значение и ценность, совершенно отсутствовала. Негативное отношение к изучению иностранного языка легко воспринималось молодёжью [18, с. 74–76]. Так, в апреле 1921 г. на собрании учащихся средних школ Дальневосточной республики было объявлено, что иностранные языки, «загромождая курс школы, не достигают целей

[1] По данным социологических опросов, иностранными языками владеют около 20 % граждан России.

практического характера» [14, л. 333]. В 1924–1925 гг. самым нелюбимым предметом у школьников был немецкий язык [18, с. 76].

Цель настоящей публикации – аналитический обзор отношения к преподаванию иностранных языков в образовательном пространстве России в период 20-х–30-х гг. прошлого столетия.

Материал и методы. Материалом послужили преимущественно сведения, содержащиеся в архивах, а также ряд посвящённых данной проблеме исследовательских источников. В процессе выполнения исследования использовались методы систематизации, аналитического обобщения и интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. Обязательность преподавания иностранных языков в школе отсутствовала до 1925–1926 учебного года. На рабфаках до 1924–1925 учебного года преподавание иностранных языков было обязательным, но затем – стало факультативным. В индустриальных техникумах они преподавались факультативно, а в художественных, педагогических и сельскохозяйственных – вовсе не преподавались [11, л. 76].

В 1924 г. Наркомпрос РСФСР создал комиссию по иностранным языкам и начал издавать журналы, посвященные изучению английского и французского языков [11, л. 57]. В октябре 1924 г. вышло постановление Научно-педагогической секции Государственного учёного совета Наркомпроса (НПС ГУС) о том, что обучение иностранным языкам следует начинать со школы второй ступени. Программа на 1925 г. включала 2–3 часа в неделю в 5–7 классах [18, с. 77–78]. С 1925–1926 учебного года иностранные языки сделали обязательными в вузах на первых двух курсах, на других – факультативно. В техникумах и на рабфаках иностранные языки вводились как обязательные с 1926–1927 учебного года [11, л. 77].

Отношение к иностранным языкам резко изменилось в 1927 г. [18, с. 79] («год военной тревоги»). Член редколлегии журналов «Der Neue Weg» и «Our Way» М. М. Курляндский в марте 1927 г. сообщил во Всероссийский комитет содействия промышленно-экономическому образованию (ВССПЭО) и Агитационно-пропагандистский отдел ЦК ВКП(б), что «вопрос этот в СССР приобретает весьма важное значение», так как «все европейские страны усиленно готовятся к войне». Кроме того, знание языков имело «важное значение… при переходе нашей страны к высшим формам индустриализации». На заседании НПС ГУС в апреле 1927 г. было объявлено, что «овладение иностранными языками (в пределах чтения книг по своей специальности) является для студентов столь же обязательной задачей, как овладение другими предметами учебного плана» [11, л. 57об, 68].

Однако, по данным М. М. Курляндского, к 1927 г. в СССР «дело распространения знания языков пришло в полный упадок», и ВССПЭО был согласен с таким мнением [11, л. 56–57]. Действительно, участники всесоюзной экскурсии-конференции преподавателей иностранных языков, состоявшейся в сентябре 1927 г., отмечали плачевное положение этой учебной дисциплины. Иностранные языки фактически оставались необязательным предметом, и сокращались часы, отведённые на их преподавание. В 1927 г. в программе 5–9 классов на языки было отведено всего **13** часов в неделю на все классы [18, с. 80–81]. В вузах также была выявлена «тенденция… отодвигать языки на задний план и при недостатке средств сокращать прежде всего преподавание языков» [11, л. 48].

В 1927 г. в СССР была начата компания «Иностранные языки – в массы», состоявшая в разворачивании сети кружков и курсов. В феврале 1928 г. Главсоцвос запретил сокращать сетку часов по иностранным языкам. Однако, очевидно, недооценка языков сохранялась, так как в сентябре 1929 г. был вновь выпущен такой же запрет. Наконец, в принятом в августе 1932 г. постановлении ЦК ВКП(б) была обозначена задача школы по обучению иностранным языкам, и они не только стали полноценным предметом средней школы, но и были отнесены к основам наук [18, с. 79, 81, 136].

25 августа 1932 г. ЦК ВКП(б) дал указание Наркомпросу РСФСР об обязательном обеспечении средней школой знания одного иностранного языка каждому оканчивающему школу [12, л. 2].

К середине 1930-х гг. позиции иностранного языка как учебного предмета средней школы укрепились. Однако кампания «Иностранный язык в массы» была свёрнута, для чего было несколько причин. Во-первых, успехи обучающихся в большинстве кружков были низкими из-за недостаточной квалификации преподавателей. Во-вторых, сократились непосредственные контакты между гражданами СССР и представителями других стран. В-третьих, была создана система непрерывного обучения иностранным языкам от школы до вуза, что в идеале должно было обеспечить знание иностранных языков новой интеллигенцией [18, с. 138].

К концу 1930-х гг. власти вновь признали важность преподавания иностранных языков в СССР. Было объявлено, что «знание иностранного языка играет важную роль в культурном и политическом развитии трудящихся. Оно необходимо для ознакомления с новейшими достижениями культуры и техники стран Европы и Америки, а также для более глубокого изучения жизни зарубежных стран. Укрепление интернациональных связей советского народа требует практического знания иностранных языков – умения не только понимать иностранную книгу, но и объясняться на иностранном языке. Особенно необходимо знание иностранного языка в связи с создавшейся военной обстановкой: для командиров и бойцов нашей Красной армии практическое знание иностранных языков имеет не только культурное, но и практическое значение» [11, л. 7].

Однако реальная ситуация складывалась по-другому. В 1937–1938 гг. количество часов, отведённых на изучение иностранных языков, сокращалось. Изменение политической обстановки в сторону изоляции страны и нехватка педагогических кадров привели к тому, что широкое массовое изучение иностранных языков в стране прекратилось [18, с. 141–142]. 29 декабря 1939 г. председатель Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР С. В. Кафтанов и нарком просвещения РСФСР П. А. Тюркин сообщили заместителю председателя СНК СССР А. Я. Вышинскому, что «несмотря на огромные государственные средства, затрачиваемые на внедрение знаний иностранных языков, практические результаты катастрофически ничтожны. Иностранными языками не владеют не только широкие массы трудящихся, но сплошь и рядом молодые специалисты... Роль и значение ино[странных] языков недооцениваются органами народного образования и учащимися… Преподавание иностранных языков поставлено совершенно неудовлетворительно… Наличные кадры преподавателей в подавляющей своей части мало квалифицированы... Дефицит в кадрах преподавателей иностранных языков к концу 3-й пятилетки составит не менее 56 тысяч человек» [11, л. 47–50].

В документах тех лет содержатся интересные данные, иллюстрирующие профанацию преподавания иностранных языков – ср., например: «В школах практикуется заучивание вопросов и ответов на них, зазубривание текстов целиком без достаточного осмысливания и понимания значения отдельных слов… Статьи, которые проходятся в классе, зачастую переводятся учителем или лучшим учеником, а остальные записывают перевод между строк карандашом, заучивают его, и в дальнейшем “переводят” текст, не зная значения отдельных слов. Вот почему… можно часто наблюдать, что учащиеся читают плоховато, но “переводят” очень бойко. Учитель Эпп (Товарковская школа Тульской области) пишет о двух учениках, переведенных в его класс из школы Орловской области, которые знали только, что в немецком языке есть два шрифта – латинский и готический, не знали почти ни одного слова, но переводили с поразительной быстротой... На испытаниях в вузы были случаи, что учащийся, только что бойко прочитавший знакомый ему текст, начинал запинаться и заикаться на новом тексте, хотя бы и близком по содержанию и словарному запасу… Обучение чтению проводилось по методу “целых слов”

<т. е. как иероглифов. – Ф. С.>, в результате чего учащиеся читали “наизусть”, т.е. процесс чтения подменялся “узнаванием слов в лицо”, угадыванием их по начальным буквам» [11, л. 3–4].

Низкий уровень владения иностранными языками сохранялся в СССР и далее.

Кроме того, в 1920-х и 1930-х гг. в советском государстве развивалось движение в поддержку международных искусственных языков, самым известным из которых был эсперанто. Октябрьская революция вызвала к жизни «красный эсперантизм» [3. с. 123–124]. После неё в стране развернули деятельность около 100 эсперантистских объединений и кружков [17, с. 137]. В 1921 г. в Москве был проведён всероссийский эсперантистский съезд, на котором было основано «Объединение эсперантистов советских республик» [1, с. 78], генеральным секретарем которого был избран Э. К. Дрезен [17, с. 140]. К 1930 г. число членов эсперанто-движения достигло **16116** человек в **687** населённых пунктах СССР [1, с. 79]. До 1934 г. было издано более **200** книг на эсперанто, а также выходили журналы «La Nova Epoko» («Новая эпоха»), «La Nova Etapo» («Новый этап») и «Sur Posteno» («На посту») [17, с. 139].

Распространение эсперанто пропагандировали как залог «мировой революции» [3, с. 123–124]. Как утверждали сторонники этого языка, рабочий класс «здраво понял всю ценность эсперанто в целях классовой борьбы пролетариата и более лёгкого непосредственного объединения» [1, с. 78].

Сторонники международных искусственных языков на роль будущего «всемирного языка», разумеется, предлагали именно такие языки – *эсперанто* [16, с. 4, 9–10; 14, с. 13], *идо* [5, л. 44] и др., и поэтому были против введения одного из имеющихся «естественных» языков в качестве всемирного, считая их «непригодными» [15, с. 24–26]. При этом они резко отзывались об «естественных» языках – например, называли их «окаменелостями» [2, л. 47.], отягощёнными «массой идиотизмов и неправильностей» [16, с. 15]. Оживилось движение за замену обучения иностранным языкам в школе изучением эсперанто [18, с. 74–75].

Эсперантистское движение получило поддержку со стороны властей [3, с. 124], в том числе Наркомата просвещения РСФСР. Коммунисты-мечтатели предлагали, чтобы ЦК РКП(б) и все главные партийные и советские органы использовали эсперанто в своей работе [24, p. 77]. В 1923 г. регулярные передачи на эсперанто начало Московское радио, а затем – радиостанции Ленинграда, Минска, Харькова, Краснодара, Барнаула и других городов [16, с. 139]. Главный политико-просветительный комитет Наркомпроса РСФСР (Главполитпросвет) участвовал в финансировании продвижения эсперанто [14, л. 243].

Наиболее активно продвижение эсперанто осуществлялось в сфере связи (существовало отдельное Центральное бюро эсперантистов связи). Так, в 1920 г. в Николаеве был создан кружок эсперантистов при культурно-просветительском отделе губернского управления Наркомсвязи. Тогда же Череповецкое управление связи приняло решение открыть курсы эсперанто. К 1921 г. изучение эсперанто на предприятиях связи стало, фактически, обязательным. Кроме того, этот язык допускался для отправления телеграмм [7, л. 2, 5, 11, 141].

Звучали предложения о внедрении эсперанто в систему образования. При Наркомате просвещения РСФСР была создана комиссия по разработке вопроса о факультативном преподавании международного языка в школе. Предложение о введении преподавания эсперанто во всех школах РСФСР рассматривалось, как минимум, с января 1919 г. [6, л. 27; 8, л. 1]. В мае 1920 г. Наркомпрос разрешил преподавание эсперанто как факультативный предмет [16, с. 137–138]. В Дальневосточной республике в апреле 1921 г. на собрании учащихся средних школ было принято решение просить правительство ДВР «о введении международного языка в число обязательных предметов преподавания, заменив им один из национальных языков» [14, л. 333] (т. е. иностранных). Кроме того,

эсперанто изучали в Красной армии – например, с 1921 по 1923 гг. в 25-й Чапаевской дивизии [19, с. 4].

В СССР активно действовали также сторонники искусственных языков *panedo* [См.: 2, л. 47] и *идо* («реформированного эсперанто»). Международная идо-федерация коммунистов (МИФК) конкурировала с эсперантистами – в частности, в стремлении воздействовать на Наркомпрос РСФСР. Эту федерацию поддерживали Коминтерн и организация «Международная рабочая помощь России» [6, л. 42; 8, л. 6; 9, л. 37].

Однако в итоге изучение международных искусственных языков в СССР было признано «частным делом». Согласно постановлению Главполитпросвета, опубликованного в декабре 1921 г., все организации, связанные с распространением эсперанто, считались «частными, от государственных органов не зависящими». В феврале 1923 г. коллегия Главного управления социального воспитания и политехнического образования Наркомпроса РСФСР (Главсоцвос) приняла решение «считать распространение международных языков идо, эсперанто делом частным и не пользующимся официальной поддержкой, против же введения преподавания названных языков в школе во внеурочное время не возражать». В марте того же года аналогичное решение было принято на высшем уровне Наркомпроса [8, л. 7, 9; 10, л. 37].

Тем не менее, государство продолжало участвовать в жизни эсперантистов. Так, например, в августе 1928 г. Оргбюро ЦК ВКП(б) разрешило делегировать на VII всемирный конгресс эсперантистов в представителей советских эсперантистов – Э. К. Дрезена и Н. В. Некрасова [19, л. 10; 20, л. 4].

В 1929 г. выдвигались идеи об официальном внедрении эсперанто вместо латыни в медицине. Они рассматривались наркоматами здравоохранения РСФСР и Украинской ССР. Однако в январе 1930 г. Учёный медицинский совет Наркомздрава РСФСР принял решение, «что для замены латинского языка в мед[ицинской] номенклатуре языком эсперанто нет никаких оснований» [6, л. 1–4.].

Заключение. Однако в рамках взятого властями СССР в начале 1930-х гг. нового курса политики, связанного с отказом от форсирования «мировой революции», начинается постепенная ликвидация эсперанто-движения (равно как и других обществ сторонников международных языков). Последний, пятый съезд СЭСР состоялся в 1931 г. [16, с. 139]. Эсперантисты оказались под подозрением из-за близости их руководителей к «троцкистам» и «зиновьевцам». В результате к 1937 г. эсперанто «превратился» из языка международного революционного пролетариата в «язык шпионов». Члены ЦК Союза эсперантистов советских республик во главе с генеральным секретарем Э. К. Дрезеном были арестованы, движение разгромлено. Оно возродилось лишь в 1956 г. [3, с. 125].

Использованные источники

1. Андреев, А П. Эсперантское движение в СССР / А. П. Андреев // Революция и язык. – 1931. – № 1. – С. 78–79.
2. Архивы Российской академии наук (АРАН). – Ф. 358. – Оп. 1. – Д. 94,
3. Вдовин, А. И. Русская нация в XX веке (русское, советское, российское в этнополитической истории России) / А. И. Вдовин. – Москва : РГ-Пресс, 2019. – 712 с.
4. Государственный Архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). – Ф. 482. – Оп. 25. Д. 587.
5. ГАРФ. – Ф. 482. – Оп. 25. – Д. 587.
6. ГАРФ. – Ф. 626. – Оп. 1. – Д. 7.
7. ГАРФ. – Ф. 1235. – Оп. 122. – Д. 471.
8. ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 1. – Д. 1788.
9. ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 2. – Д. 591.
10. ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 4. – Д. 98.
11. ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 69. – Д. 744.
12. ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 69. – Д. 2484.
13. ГАРФ. – Ф. 5402. – Оп. 1. – Д. 107.
14. ГАРФ. – Ф. 5464. – Оп. 4. – Д. 243.

15. Дрезен, Э. К. За всеобщим языком (Три века исканий) / Э. К. Дрезен ; с предисл. акад. Н. Я. Марра ; Главнаука НКП РСФСР. – М.; Л. : Гос. изд-во, 1928. – 269, [2] с., 1 л. табл.
16. Иодко, А. Р. Рабочий класс и международный язык / А. Р. Иодко ; Союз эсперантистов совет. стран (СЭСС). – М. : ЦК СЭСС, 1923. – 16 с.
17. Королевич, А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич ; Акад. Наук УССР, Ин-т языковедения им. А. А. Потебни. – Киев : Наукова думка, 1989. – 256 с.
18. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
19. Российский государственный архив социально-политической истории (далее – РГАСПИ). – Ф. 17. – Оп. 3. – Д. 698.
20. РГАСПИ. – Ф. 17. – Оп. 114. – Д. 644.
21. Слово читателя: Эсперанто в Красной Армии // Огонёк. – 1988. – № 8. – С. 4.
22. Хабаев, И. П. Новый бурят-монгольский алфавит / И. П. Хабаев // Бурятиеведение. – Верхнеудинск. –1930. – № III–IV (11–12). – С. 18–23.
23. From Revolution to Repression : Soviet Yiddish Writing ; Introduction by Gennady Estraikh. Sherman, Joseph (ed.). – Nottingham : Published by Five Leaves Publications, 2012. – 260 p.
24. Smith, Michael G. Language and Power in the Creation of the USSR, 1917–1953 / Michael G. Smith. – Berlin–New York : Mouton de Gruyter, 1998. – Volume 28. – Issue 2. - 320 p.

PROBLEMS of TEACHING FOREIGN LANGUAGES in the USSR in the 1920–1930s

Sinitsyn F. L.
Moscow, Russian Federation,
Institute of World History RAS

Summary. *The article provides an overview of documentary evidence on the specifics of foreign language teaching in the USSR in the 1920s and 1930s, which regulated the study of foreign languages in various types of educational institutions. Part of the article is devoted to the problem of introducing languages of international communication, in particular Esperanto, into the educational space of that period.*

Keywords*: foreign languages, the 'language' question, the education system in the USSR in the 1920s and 1930s, foreign language teaching methods, Esperanto.*

РАЗДЕЛ I
ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ

УДК 372.881.161.1

О НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОСОБИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Артюхова Н. С., Галанкина И. И., Цибизова О. В.
Москва, Российская Федерация,
РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева

Аннотация. *В статье рассмотрен подход к написанию национально ориентированного пособия по обучению профессиональной коммуникации на русском языке (уровень В1+) для китайских студентов гидротехников и экологов, обучающихся в РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный (РКИ), обучение профессиональной коммуникации, язык для специальных целей, этноориентированное учебное пособие, национально-психологические особенности китайских студентов.*

Целью данной работы является представление подхода к написанию национально ориентированного пособия по обучению профессиональной коммуникации на русском языке для студентов из КНР (гидротехнический и экологический профиль). Над пособием работает коллектив авторов – преподавателей кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.

Возможность поделиться методическим опытом представляется **актуальной**, так как в условиях активного культурного и экономического сотрудничества с КНР, где возрастает престиж российского образования, можно прогнозировать рост числа китайских учащихся в российских вузах. Несмотря на общность китайского и русского менталитета в понимании базовых гуманитарных ценностей, существуют значительные различия в лингвокультурах дружественных народов, в структуре языков, в психологических особенностях восприятия. В связи с этим была поставлена задача создания национально ориентированных учебных материалов – и успешно решена для учебников по общему владению.

Однако остаётся открытым вопрос о создании национально ориентированных учебных материалов по языку специальности и профессиональной коммуникации. Коллективом авторов РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева создаются материалы по русскому языку для китайских студентов, обучающихся в Институте мелиорации, водного хозяйства и строительства имени А.Н. Костякова по специальностям «природопользование и водопользование», «экология» и другим направлениям, связанным с защитой водных ресурсов и гидростроительством. Опубликована I часть пособия и готовится его II часть [11].

Материал и методы. Материалом данного исследования послужили, с одной стороны, национально-психологические особенности китайских учащихся, и, с другой стороны, язык для специальных целей, соответствующий профилю обучения.

При составлении учебных материалов авторы руководствовались следующими принципами:

- ✧ национально-психологические особенности учащихся влияют на восприятие информации и овладение знаниями и навыками;
- ✧ язык для специальных целей отражает языковую картину мира и поэтому национально специфичен;
- ✧ терминосистема гидротехнического строительства является полицентричной и диффузной, так как вбирает в себя специальную лексику смежных наук и общеупотребительные слова в терминологическом значении.

Таким образом, впервые разрабатывается этноориентированное пособие по языку специальности, что является реализацией принципиально **нового** подхода к написанию такого рода учебных материалов.

Были применены следующие методы исследования**:**

- ✧ анализ имеющихся пособий по обучению профессиональной коммуникации,
- ✧ изучение научной литературы,
- ✧ сплошная выборка из текстов соответствующего профиля,
- ✧ лингвистический анализ,
- ✧ эксперимент и наблюдение при апробации учебных материалов.

Результаты и их обсуждение.

1. Этнопсихологические особенности китайских учащихся

Известно, что студенты из КНР при изучении русского языка сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных их этнопсихологическими особенностями, которые необходимо учитывать в учебном процессе [2]. Выделяют следующие характеристики китайских учащихся: трудолюбие, престиж образования, уважение к преподавателю, скромность, сдержанность, настойчивость в преодолении трудностей, боязнь ошибиться и потерять лицо, коллективизм и доверие к общему мнению [14].

В организации учебного процесса значимы такие особенности данного контингента, как:

- ✧ привычка изучать язык с помощью некоммуникативных методов,
- ✧ трудность выражения собственной позиции,
- ✧ преобладание зрительного восприятия информации над слуховым,
- ✧ способность к синтезу, сравнению и выбору по сходству признаков,
- ✧ легкость в выполнении заданий на подстановку,
- ✧ трудность овладения речевыми навыками,
- ✧ ограниченные контакты с носителями языка, избегание языковой среды [14].

Е. И. Бобрышева рекомендует при работе с учащимися данного региона учитывать следующие стереотипы восприятия: визуальная наглядность, перевод и толкование, дедуктивный способ подачи информации, вопросно-ответная форма [3]. Дискуссионные и проектные задания трудно даются учащимся, но они необходимы для развития речи и их нужно использовать для преодоления стереотипов. Г. А. Шантурова считает, что в обучении китайских студентов не следует избегать трудностей. При выполнении задач повышенной сложности можно повысить самооценку и мотивацию и тем самым добиться лучших результатов [17, с. 235].

Следует отметить, что традиционное трудолюбие не всегда наблюдается у современных молодых китайцев и виной тому, как ни парадоксально, является технический прогресс. Современные технические средства настолько облегчают перевод и хранение информации, что возникает иллюзия ненужности когнитивных усилий, возможности общения по нажатию кнопки, вследствие чего критичность в отношении собственного уровня владения языком снижается. По наблюдению О. С. Сайкиной и А. А. Соловьевой, нередко слабым учащимся трудно адекватно оценить свои знания и коммуникативные навыки, их завышенная языковая самооценка не соответствует реальности [13].

Привычка постоянно опираться на автоматический перевод препятствует закреплению навыков правильного употребления грамматических форм, так как актуализирует межъязыковую интерференцию, усиливает влияние аналитического строя китайского языка. Из-за несовпадения значений терминов в русском и китайском языках, буквальный перевод в некоторых случаях не облегчает, а осложняет понимание и усвоение специальной лексики.

Таким образом, особенности восприятия, поведения и менталитета китайских учащихся предопределяют ряд трудностей, требующих особых подходов к их преодолению и создания национально ориентированных учебных материалов. Целевой аудиторией рассматриваемого пособия являются выпускники Шаньдунского гидротехнического института, которые продолжают обучение в РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева [18].

2. Особенности языка для специальных целей гидротехнической отрасли

Трудности при обучении профессиональной коммуникации связаны также со спецификой предмета. Синтаксис научного стиля речи универсален и строится на функционально-семантических конструкциях *дефиниции, классификации, состава, характеристики* и т.п. [8].

Основой лексики языка для специальных целей являются термины или специальные лексические единицы [5]. Важнейшие характеристики термина: точность, инвариантность и наличие дефиниции [там же] – необходимо учитывать при составлении учебного пособия [9].

Функции терминов – номинировать понятия определенной сферы деятельности, любая из которых априори системна, что обуславливает системность терминологической лексики. Представляется, что структура учебного пособия по языку специальности должна быть ориентирована на особенности терминосистемы и должна отражать строение входящих в нее терминополей и лексико-семантических групп.

В результате проведенного исследования установлено, что гидротехнической терминосистеме свойственна полицентричность: входящие в ее состав термины смежных наук выступают не в качестве точечных вкраплений, а образуют полноценные терминополя, взаимопроникающие в терминосистемы таких фундаментальных и прикладных наук, как гидрология, геология, экология, мелиорация, энергетика, судоходство, сельское хозяйство и т.п. [4].

Формирование гидротехнической лексики лишь в небольшой степени происходит за счет заимствований, основным источником пополнения её тезауруса служит общелитературный язык с его лексическим богатством и разнообразием словообразовательных средств [4].

Язык науки и профессиональной деятельности отображает научную языковую картину мира, следовательно, обладает национальной спецификой. Данный факт связан с особенностями национального менталитета и лингвокультуры народа. Особенности языка естественных и прикладных наук определяются также природными условиями страны и историей научных исследований.

Таким образом, можно предположить, что язык гидротехники и смежных наук представляет трудность для изучения ввиду обилия лексики, сложных словообразовательных связей, относительно малого количества интернационализмов, наличия названий природных явлений, отсутствующих в стране учащихся.

3. Особенности построения пособия

Обучение иностранных слушателей и студентов нефилологов профессиональной коммуникации на русском языке является неотъемлемой частью программ высшего образования РФ [9]. Накопленный методический опыт имеет солидное теоретическое обоснование [7; 10; 16 и др.].

Созданы и проверены практикой многочисленные учебные пособия. Отметим, что в структуре ряда изданий удачно сочетаются принцип опоры на функционально-семантические конструкции и тематический принцип с учётом построения терминополей и лексико-семантических групп [6; 15 и др.]. Данный подход послужил примером для организации рассматриваемого пособия.

Как правило, материалы по обучению инофонов профессиональной коммуникации на русском языке текстоцентричны [12]. Классическая структура *предтекстовые упражнения / текст / послетекстовые упражнения* применена и в данной книге.

Рассмотрим особенности настоящего пособия, обусловленные его национальной ориентированностью.

Преобладание у китайских учащихся зрительного канала получения информации определила приемы введения новой лексики. Каждая глава начинается с фотографий и рисунков, с помощью которых визуализируется лексика урока. Лишь ознакомившись с иллюстрациями, учащиеся обращаются к переводу. Уточнить значения терминов помогают дефиниции, которые включены в предтекстовые упражнения и затем повторяются в текстах. Как и предполагалось, наибольшее расхождение значений русских и китайских терминов выявлено в разделах *Гидрологический режим, Опасные природные явления.*

Фонетические упражнения составлены с учетом трудностей различения сложных для произнесения звуков, усвоения ритмики слова, особенно многосложного, постановки ударения, которое может быть подвижным.

Особое внимание уделено словообразованию. Для носителей китайского языка нередко представляет трудность определение принадлежности слова к части речи, что учтено в организации упражнений. Имеются задания, направленные на

- ✧ выделение морфем: корней, суффиксов, префиксов (с учетом чередований),
- ✧ соотнесение сложных слов и их толкований,
- ✧ образование слов по префиксальным и суффиксальным моделям и т.п.

Грамматический материал предъявляется в таблицах, затем следуют упражнения на наблюдение и далее – на подстановку. Грамматические задания основаны на специальной лексике, с использованием усвоенных словообразовательных моделей, по возможности, сопровождаются рисунками, фотографиями и схемами. Так, например, приставочные глаголы *впадать, протекать, сливаться, вытекать* наглядно представлены в схемах в сопоставлении с глаголами движения и сопровождаются упражнениями на использование В.П., Р.п. и П.п. в значении направления и места.

В пособии представлены адаптированные научные и научно-публицистические тексты. Адаптация текстов заключалась в отборе и структурировании грамматического материала. Иллюстрации и текстовый материал по большей части основаны на российских реалиях, тем самым реализуется принцип знакомства с языковой картиной мира [1]. На поля текстов вынесены новые термины, однако подчеркнем, что точные китайские аналогии специальных слов обнаруживаются далеко не всегда и предпочтительнее запоминать дефиниции, а не перевод. Поэтому включать русско-китайский словарь в учебник не предполагается.

Послетекстовые упражнения традиционны, направлены на контроль понимания текста, его анализ (составление плана). Наибольшую трудность представляет обеспечение выхода в коммуникацию изученного материала. Для того, чтобы облегчить данную задачу используется зрительная опора: схемы, таблицы и иллюстрации (фото и рисунки). В заключение каждого урока учащимся предлагается задание создать краткую презентацию по теме урока на материале китайских реалий, например, *«Водные объекты моего района», «Гидротехнические сооружения моего района»* и т.п. Темы ряда уроков предполагают дискуссию, например, *«Вода: польза или вред»*. Учитывая коллективизм

китайских студентов, предлагается выполнять дискуссионные задания в виде соревнования команд.

Заключение. Таким образом, в данной работе представлен опыт написания пособия, сочетающего общие принципы организации материалов по обучению профессиональному аспекту РКИ (текстоцентричность, представление функционально-семантических конструкций и специальной лексики в ее системности) и принципы этноориентированной методики (учет особенностей родного языка учащихся и их психологических особенностей). Апробация учебных материалов в целом подтвердила эффективность избранного подхода.

Использованные источники

1. Артюхова, Н. С. Языковая картина мира в учебнике РКИ через призму восприятия иностранных учащихся / Н. С. Артюхова, И. И. Галанкина // Актуальные проблемы преподавания РКИ: Сборник трудов Международной научно-практической и научно-методической конференции, Петрозаводск, 21–23 сентября 2023 года. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2024. – С. 8–14.
2. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян, 2-е издание. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
3. Бобрышева, И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному / Е. И. Бобрышева – М.: Флинта, 2002. – 256 с.
4. Галанкина, И. И. Терминосистема гидротехники: диффузность терминополей и полицентричность / И. И. Галанкина, Н. В. Перфильева, О. В. Цибизова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 730–749.
5. Гринев-Гриневич, С. В. Еще раз к вопросу об определении термина / С. В. Гринев-Гриневич, Э. А. Сорокина, М. А. Молчанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 710–729. – DOI 10.22363/2313-2299-2022-13-3-710-729.
6. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере: медико-биологический профиль: Первый сертификационный уровень / Т. В. Шустикова, И. А. Воронкова, О. А. Гурова [и др.]. Том Часть 2. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – М.: РУДН, 2021. – 273 с.
7. Обучение русскому языку иностранных абитуриентов: Коллективная монография / Т. В. Шустикова, Л. А. Ильина, Ю. В. Анисина [и др.]. – Москва: Флинта, 2020. – 332 с.
8. Перфильева, Н. В. Приемы преподавания языка специальности "Гидротехническое строительство" иностранным студентам / Н. В. Перфильева, И. И. Галанкина // Филологическое знание в современном мире: взгляд из России и Индии: Сборник научно-методических трудов. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. – С. 134–138.
9. Программа-справочник по русскому языку как иностранному с комментарием на испанском языке / А. С. Иванова, И. И. Галанкина, Н. В. Перфильева [и др.]. – М.: РУДН, 2016. – 282 с.
10. Пугачев, И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И. А. Пугачев. – М.: РУДН, 2016. – 483 с.
11. Русский язык студентам иностранцам гидротехнического профиля: Уровень В1-В2 / Н. С. Артюхова, И. И. Галанкина, А. В. Глотко [и др.]. Том Часть 1. – М.: РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2022. – 145 с.
12. Смелкова, И. Ю. Преподавание русского языка как иностранного студентам экономического профиля подготовки: традиции и новации / И. Ю. Смелкова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 9. – С. 202-207. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39784. – Дата доступа: 13.05.2025.
13. Соловьева, А. А. Проблема соответствия языковой самооценки студентов-иностранцев подготовительного отделения результатам итогового экзамена по русскому языку / А. А. Соловьева, О. С. Сайкина // Филология: научные исследования. – 2024. – № 11. – С. 89–98.
14. Тань, Яньцзе, Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Яньцзе Тань // Молодой ученый. – 2017. – №17 (151). – С. 288–291 [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://moluch.ru/archive/151/42833/. – Дата доступа 10.05.2025.
15. Час земли: Учебное пособие / Н. В. Журкина, Л. А. Ильина, А. И. Лахаева: под ред. Л. А. Ильиной. – М: Флинта, 2019. – 144 с.
16. Черкашина, Е. Л. Язык специальности как важная составляющая при обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе / Е. Л. Черкашина // Интерактивность как катализатор развития вузов: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Москва, 11 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ООО Издательский дом "Сциентиа", 2024. – С. 117–122.

17. Шантурова, Г. А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов / Г. А. Шантурова // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). – М., 2015. – 268 с.

18. Problems of teaching professional communication to chinese hydrotechnical engineering students / A. A. Solovieva, I. I. Galankina, M. V. Lukyanchenko [et al.] // Man. Society. Communication, Veliky Novgorod, 23–24 апреля 2020 года. – ISO LONDON LIMITED: ISO LONDON LIMITED – European Publisher, 2021. – P. 317–327. – DOI 10.15405/epsbs.2021.05.02.38.

ON THE NATIONALLY ORIENTED TEXTBOOK FOR TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

Artiuchova N. S., Galankina I. I., Tsibizova O. V.
Moscow, Russian Federation,
RSAU-MTAA

Summary. *This paper discusses an approach to developing a nationally oriented textbook for teaching professional communication in Russian (B1+ level) to Chinese students undergraduate in hydrotechnical engineering and environmental science at the Russian State Agrarian University – Moscow Timiriazev Agricaltural Academy.*

Keywords: *Russian as a foreign language (RFL), professional communication training, language for special purposes, ethnoculturally oriented textbook, national and psychological characteristics of Chinese students.*

УДК 37.016:811.161.1’243

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Борисова Т. Г., Морозова А. В.
Ставрополь, Российская Федерация,
ГБОУ ВО «СГПИ»

Аннотация*. В статье рассматривается актуальная проблема социокультурной языковой адаптации иностранных обучающихся. Одним из центров этого исследования является языковая среда, рассматриваемая как дидактическая категория в методике преподавания русского языка как иностранного. Авторы отмечают, что языковая среда не только способствует успеху обучения, но и играет ключевую роль в формировании всякой образовательной стратегии, направленной на развитие языковых навыков и культурной адаптации обучающихся.*

Ключевые слова*: языковая среда; социокультурная языковая адаптация; лингвокультурология; русский язык как иностранный.*

Социокультурная языковая адаптация иностранных граждан является одной из ключевых задач современного образования. В условиях растущей академической мобильности вопрос дидактической адаптации к условиям обучения в новой социокультурной среде вызывает пристальное внимание лингвистов, социальных психологов, методистов и учителей-практиков как в России, так и за рубежом.

Действительно, современные образовательные условия, уникальные особенности и требования могут стать серьезным препятствием для иностранных обучающихся. Исследования в этой области, проводимые такими учеными, как Е. А. Аршавская, А. А. Леонтьев, Т. П. Чернявская, М. А. Иванова, Н. А. Титова и др., подчеркивают важность комплексного подхода к решению этой проблемы.

В фокусе внимания исследователей оказываются объективные различия между системами образования разных стран: от целевого содержания образовательного процесса до организационного.

Методика преподавания русского языка как иностранного постоянно развивается, стремясь найти наиболее эффективные подходы и методы. Одним из ключевых факторов, влияющих на успех обучения, является языковая среда. В данной статье мы рассмотрим языковую среду как дидактическую категорию в методике преподавания русского языка как иностранного.

Материалы и методы. В работе применялись теоретические методы исследования: анализ педагогической, лингвистической и методической литературы (наблюдение, описание, систематизация).

Результаты и их обсуждение. Согласно определению А.Н. Щукина, в методике под языковой средой понимается «совокупность условий, в которых протекает речевая деятельность обучающихся в стране изучаемого языка, языковая среда» [7]. В этом определении подчеркивается важность решения ключевых проблем: преемственность в обучении и эффективное использование языковой среды. Решение данных проблем важно для координации этапов обучения и отдельных аспектов русского языка как иностранного, а также и для усиления этнокультуроведческой направленности учебного процесса.

Преемственность в данном случае состоит в том, что занятия с иностранными учащимися должны быть логичным продолжением обучения языку, начатого у себя в стране, а также в использовании национальных методических традиций.

Обучающее воздействие естественной языковой среды является актуальной проблемой современной методики обучения русскому языку как иностранному. В этом плане важно опираться на следующие функции языковой среды:

1) информативная (способность служить средством языковой, лингвострановедческой и страноведческой информации);
2) мотивационная (роль стимулятора когнитивной речевой учебной деятельности);
3) коммуникативная (стимул для активизации речевой деятельности обучаемых, включение их в коммуникативное взаимодействие с носителями изучаемого языка);
4) акселеративная (создание предпосылок для ускорения и облегчения усвоения языка, интенсификация процессов запоминания) [1].

Естественная речевая деятельность является источником мотивации к изучению русского языка как иностранного. Опыт показывает, что на начальном этапе пребывания в языковом окружении у иностранных обучающихся возникает большая потребность в овладении ролевым репертуаром русской языковой личности, в освоении норм речевого поведения в бытовой сфере, позднее актуализируются интересы лингвокультуроведческого плана. Таким образом, педагогу следует в большей степени активизировать социолингвистические факторы в обучении, а затем этнокультурные.

Значимыми для интенсификации процесса обучения неродному языку в языковом окружении являются следующие элементы:

1) наличие большого числа естественных каналов звучащей речи;
2) интерес к ее содержательной стороне;
3) наличие экстралингвистического фона высказывания в естественных условиях;
4) напряжение слуховой потребности в учебной и внеучебной обстановке, т. е. большой объем аудитивной деятельности и соответствующее эмоционально-психическое состояние, обеспечивающее переход количества в качество» [1, с. 6].

Необходимо таким образом организовать процесс изучения языка, чтобы обучающее воздействие языковой среды было управляемым.

Достижению этой цели, с нашей точки зрения, будут способствовать следующие направления организации обучения: использование естественной коммуникации,

целенаправленная организация внеаудиторной работы иностранных учащихся, педагогизация учебного процесса.

Использование естественной коммуникации предполагает создание на занятиях ситуаций, моделирующих реальное общение, с акцентом на аутентичные материалы и задания. Важно, чтобы студенты не просто заучивали грамматические правила и лексику, но и учились применять их на практике, участвуя в дискуссиях, ролевых играх, дебатах и проектах, требующих активного взаимодействия друг с другом.

Целенаправленная организация внеаудиторной работы подразумевает создание условий для погружения в языковую среду за пределами учебных занятий. Это могут быть встречи с носителями языка, участие в языковых клубах, просмотр фильмов и передач на языке оригинала, чтение литературы и прессы, посещение культурных мероприятий, посвященных стране изучаемого языка. Важно, чтобы внеаудиторная деятельность была не просто развлечением, но и имела образовательную ценность, способствуя расширению словарного запаса, улучшению понимания речи на слух и развитию коммуникативных навыков.

Педагогизация учебного процесса предполагает и овладение языком на высоком уровне, и понимание принципов обучения, и умение оценивать собственную речевую деятельность.

В комплексе все эти направления организации обучения способствуют созданию эффективной и мотивирующей образовательной среды, в которой обучающиеся активно вовлекаются в процесс изучения языка, развивают свои коммуникативные навыки и приобретают необходимую компетентность для успешного применения языка в профессиональной и личной жизни. Управляемое воздействие языковой среды, таким образом, становится мощным инструментом интенсификации обучения неродному языку.

С нашей точки зрения, оптимальным решением представляется гибкая стратегия, учитывающая как требования стандартов обучения русскому языку, так и индивидуальные потребности и предпочтения обучающихся. Это подразумевает тщательный анализ исходного уровня подготовки, образовательного бэкграунда и культурных особенностей обучающихся. На основе этого анализа разрабатывается индивидуализированный подход, включающий адаптацию темпа обучения, выбор учебных материалов и применение различных методических приемов.

Важным вопросом на сегодняшний день остается содержательная сторона обучения русскому языку как иностранному. Использование сопоставительного метода в процессе введения лингвокраеведческого материала представляется наиболее эффективным: через изучение выраженной в языке национальной культуры к обеспечению коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации представителей конкретных языков и культур [5; 6].

Поскольку национальное своеобразие культуры находит выражение прежде всего в лексике и фразеологии, то именно лексические и фразеологические единицы следует использовать в практике обучения с целью выявления реалий, коннотаций и национально-культурного фона. В свою очередь, при сопоставлении каждого из указанных объектов необходимо определить, в чем его национально-культурная специфика – по денотату, коннотату или по фону [2, с. 254].

Несмотря на то, что языковой контакт происходит в ситуации общей коммуникации, всё же наблюдается взаимодействие культур, основанное на «проявлении несовпадения стереотипов общения, принятых в разных культурах» [3, с. 107].

Когда обучающийся языку обладает «определенным наличием знания стереотипов общения каждой из сторон, однако реально одна из сторон пользуется двумя типами стереотипов общения – своим и чужим, а вторая исходит только из своего типа», приобщение рассматривается как тип языкового контакта [3 с. 110].

Вид контакта, который используется в учебных целях на занятиях по русскому языку как иностранному и определяется как «система определенного взаимного учета

стереотипов общения, однако прежде всего той из сторон, которая использует новый язык общения и, соответственно, овладевает новыми стереотипами...», определяется как проникновение [3, с. 112].

Взаимодействие как тип межкультурного языкового контакта основано на использовании любым участником общения стереотипов общения любой из двух культур, при этом как при наличии соответствующего сигнала («как принято/говорят у нас = как принято/говорят у вас»), так и при его отсутствии общение практически не нарушается [3, с. 115).

Так как коммуниканты в условиях чужой культуры строят свое вербальное и невербальное поведение по «своим» моделям и необходим этап «вживания» в культуру (Леонтьев А. А.), немаловажным представляется исследовать процесс адаптации к чужой культуре, т.е. рассмотреть те психологические, психосоматические, социально-поведенческие факторы, влияющие на данный процесс.

Феномен культурного шока неразрывно связан с проблемами межкультурного общения. «Своя» культура является тем каналом, через который обеспечивается контакт между представителями этноса и социальной жизнью. При столкновении с чужой культурой иностранец может испытывать такие чувства, как неуверенность, беспокойство, агрессивность по отношению к иной культуре.

В настоящее время наметились новые направления в теории и практике лингвокультурологии. В сферу интересов ученых-лингвистов попадают такие вопросы, как типы языковых контактов, сопоставительная риторика, поведенческая география и др.

Важным аспектом является также разработка аутентичных учебных материалов, которые отражают реальную жизнь современной России. Работа с такими материалами позволяет обучающимся получить представление о реальной культурной среде и подготовиться к общению с носителями языка.

Современный подход к лингвокультурологии предполагает создание языковой образовательной среды, в которой учащиеся могут активно участвовать в процессе познания, развивать свои коммуникативные навыки и формировать межкультурную компетенцию.

Важным аспектом является создание комфортной и стимулирующей образовательной среды, способствующей активному вовлечению учащихся в процесс обучения. Это включает в себя использование интерактивных методов, групповых проектов и дискуссий, а также создание возможностей для практического применения полученных знаний в реальных коммуникативных ситуациях.

Заключение. Таким образом, сочетание адаптации технологии обучения к методическим предрасположенностям учащихся и адаптации учебных приемов, навыков и умений учащихся к требованиям технологии обучения представляется наиболее эффективным подходом к обучению русскому языку иностранных студентов в условиях речевой среды.

Языковая среда является ведущим фактором, определяющим успешность изучения русского языка как иностранного. Создание благоприятной языковой среды, стимулирующей речевую деятельность и формирующей мотивацию к обучению, является важной задачей для педагогов. Понимание этапов адаптации иностранных обучающихся и учет их потребностей на каждом этапе позволяют создать наиболее эффективную систему обучения, способствующую не только овладению языковыми навыками, но и глубокому пониманию культуры и истории страны изучаемого языка. Таким образом, погружение в языковую среду способствует формированию полноценной языковой личности, способной успешно общаться и взаимодействовать в мультикультурном мире.

Использованные источники

1. Журавлева, Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку : автореф. дисс.... канд. пед. наук языку : 13.00.02 / Н. А. Журавлева – М, 1981. – 20 с.
2. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – 356 с.

3. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 2009. – 176 с.

4. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному : психологические очерки / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.

5. Томахин, Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г. Д. Томахин // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 1. – С.54– 65.

6. Фролова, О. Е. Формирование страноведческой, лингвострановедческой и культуроведческой компетенции учащихся на материале художественной литературы / О. Е. Фролова // Русский язык и литература в общении народов мира : проблемы функционирования и преподавания : тезисы докладов и сообщений VII Межд. конгресса преподавателей русского языка и литературы. – М. : МАПРЯЛ, 1990. – 250 с.

7. Щукин, А .Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А .Н. Щукин. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 509 с.

THE LANGUAGE ENVIRONMENT AS A DIDACTIC CATEGORY IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Borisova T. G., Morozova A. V.
Stavropol, Russian Federation,
SSPI

Annotation. *The article deals with the urgent problem of socio-cultural linguistic adaptation of foreign students. One of the centers of this research is the language environment considered as a didactic category in the methodology of teaching Russian as a foreign language. The authors note that the language environment not only contributes to the success of learning, but also plays a key role in shaping any educational strategy aimed at developing language skills and cultural adaptation of students.*

Keywords: *language environment; socio-cultural language adaptation; linguoculturology; Russian as a foreign language.*

УДК 378.016:811.161.1’243:811.111-057.875-054.68

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ-МАГИСТРАНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Новикова Л. П.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье анализируются особенности работы с китайскими студентами, осваивающими образовательную программу углубленного высшего образования с обучением на английском языке, на занятиях по русскому языку как иностранному. По результатам проведенного опроса у данных учащихся установлено наличие стойкой мотивации к изучению русского языка. На основании опыта работы выделены особенности и пути оптимизации процесса обучения в условиях ограниченного количества учебных часов: активное использование английского как языка-посредника, точный отбор языкового материала, коммуникативная направленность и другие.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; язык-посредник; языковой барьер; коммуникативный метод.*

Современные условия любой успешной профессиональной деятельности детерминируют высокий спрос на обучение иностранным языкам, так как напрямую связаны

с межкультурными контактами. В свою очередь успех межкультурных отношений напрямую зависит от наличия возможности речевого взаимодействия и адекватного понимания друг друга участниками коммуникации.

Опыт работы с иностранными учащимися показывает, что китайские студенты, получающие образование в нашем вузе, всё больше гордятся своей причастностью к русскому языку как одному из первостепенных языков межнационального общения, который выступает для них не только инструментом приобретения профессиональных знаний, но и средством проникновения в культуру народов, населяющих значительную часть земного шара.

Высокое качество любых образовательных услуг может быть достигнуто при условии динамичного реагирования на образовательные запросы учащихся и трансформации в соответствии с ними [1]. **Целью** данного исследования является определение особенностей работы с китайскими студентами, осваивающими образовательную программу углублённого высшего образования с обучением на английском языке, на занятиях по русскому языку как иностранному, а также установление путей оптимизации процесса преподавания.

Данный вопрос представляется особенно *актуальным* в связи с растущим количеством учащихся по образовательным программам углубленного высшего образования с обучением на английском языке. Так, в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова в 2024–2025 учебном году количество китайских учащихся по программам углублённого высшего образования составило 56 % от общей численности иностранных учащихся (1296 человек). Наибольшей популярностью в нашем университете пользуются такие специальности, как «Юриспруденция», «Искусствоведение», «Образовательный менеджмент».

Материал и методы. Материалом нашего исследования выступает процесс преподавания русского языка как иностранного китайским студентам, осваивающим образовательную программу углубленного высшего образования с обучением на английском языке. Основными методами исследования являются метод лингвистического описания и сравнительно-сопоставительный метод.

Результаты и их обсуждение. Прежде всего следует отметить наличие стойкой мотивации к изучению русского языка как иностранного у большинства китайских студентов, осваивающих образовательную программу углубленного высшего образования с обучением на английском языке. Так, проведенный нами опрос, в котором приняли участие 54 китайских студента специальности «Психология», показал следующее:

1. На вопрос «Важно ли для Вас изучение русского языка и почему?» абсолютное большинство респондентов (94 %) ответили утвердительно. Среди наиболее распространенных причин были указаны следующие: 1) необходимость общения в повседневной жизни в Беларуси (88 %); 2) расширение кругозора и возможность лучше понять чужую культуру (72 %); 3) вероятность использования русского языка в путешествиях и общении с людьми из разных стран (58 %).

Приведем несколько наиболее характерных ответов на данный вопрос: «… изучение русского языка позволит мне чувствовать себя более комфортно во время пребывания в Беларуси, даст возможность общаться с белорусами, понимать различные жизненные ценности и расширять границы собственного мышления»; «… изучение русского языка открыло для меня возможность понять Беларусь, Китай и Беларусь становятся всё ближе, знание русского языка очень полезно в торговле, СМИ, образовании, туризме и других сферах…»; «… русский язык является одним из самых распространенных в мире, знание его может быть полезным во множестве ситуаций, включая путешествия, карьеру и общение с людьми из разных стран» и т.д.

2. Отвечая на вопрос «Будете ли Вы использовать русский язык после окончания обучения в Беларуси?» 75 % респондентов ответили утвердительно. Некоторые студенты давали развёрнутый ответ на данный вопрос: «… надеюсь свободно овладеть русским языком, чтобы заниматься переводом в Китае», «… русский язык позволит мне общаться с иностранными друзьями», «… планирую вести бизнес в России», «… русский язык будет полезен в учебе и работе, я буду участвовать в международных проектах», «… я продолжу углубленное изучение, во время международных обменов в моем городе Гуанчжоу я буду общаться с белорусами и русскими» и т.д.

Результаты проведенного опроса демонстрируют серьезный образовательный запрос китайских студентов-магистрантов в отношении изучения русского языка. При этом следует подчеркнуть, что стремление общаться и высказывать свои мысли выступает основным условием быстрого прохождения и последующего отсутствия языкового барьера, так как, по нашим наблюдениям, знание базовых грамматических структур и хороший словарный запас не исключают трудностей в спонтанном общении.

Отметим, что в лингвистической литературе нет единого толкования термина «языковой барьер». В нашей работе под «языковым барьером» мы понимаем «неспособность человека, абсолютно не владеющего или владеющего определённым лексическим и грамматическим материалом» на иностранном языке, «воспринимать и продуцировать спонтанную речь» в соответствующей иноязычной среде «вследствие неуверенности в своих знаниях» [2, с. 85]. В этой связи очевидна важность установления благоприятного психологического климата в учебной группе и создание ситуаций успеха с первых занятий.

При выстраивании процесса обучения данных студентов русскому языку основополагающим фактором выступает их владение английским языком, который может активно использоваться в качестве языка-посредника. Это особенно важно на начальном этапе обучения и позволяет максимально ускорить и оптимизировать процесс обучения в условиях ограниченного количества учебных часов, предусмотренных программой для изучения русского языка как иностранного (92 часа практических занятий). При сходных явлениях языка-посредника и изучаемого русского языка учащийся переносит по аналогии навыки и умения в новые условия общения.

Во многих случаях английский язык становится результативным средством объяснения лексического и грамматического материала. Как известно, большое количество слов в русском и английском языках имеют схожее звучание, что обусловлено общими индоевропейскими корнями (*sister – сестра, sun – солнце, three – три и др.*), латинскими и другими заимствованиями (*idea – идея, comedy – комедия, ocean – океан и др.*), общими культурными особенностями. Использование подобной лексики с первых занятий позволяет быстрее включить учащихся в процесс коммуникации на русском языке.

Как средство толкования лексического материала английский язык особенно актуален в тех случаях, когда русско-китайский словарь не дает четкого разграничения русских слов, предлагая похожий или одинаковый перевод. При этом в английском языке это могут быть разные слова, которые уже хорошо известны учащимся: *изучать / учить – to study / to learn; сидеть / садиться – to sit / to sit down; дома / в доме – at home / in the house* и др. Использование в подобных случаях параллельного перевода на английский язык позволяет избежать ошибочного толкования лексического значения.

При работе с многозначными словами также можно использовать параллельный перевод на английский язык, в котором каждое значение многозначной русской лексемы передаётся разными английскими. На наш взгляд, данный приём значительно облегчает и ускоряет процесс обучения. Приведём примеры: *водить – to lead / to drive; дорогой – expensive / dear* и др.

Как средство объяснения грамматического материала английский язык может использоваться в тех случаях, когда грамматика русского и английского языков оказывается похожей, когда определённая грамматическая конструкция в русском языке имеет аналогичное соответствие в английском.

По нашему опыту, при изучении падежей наибольшие трудности у китайских учащихся вызывает правильное употребление родительного падежа, выражающего в русском языке большое количество различных значений. В частности, сложности вызывает использование родительного падежа в значении определения; предмета, по отношению к которому определяемое слово является частью (родительные целого состава); объекта действия при отглагольных существительных.

В данных случаях, как показывает наша практика, результативным приемом является соотнесение указанных значений с грамматическими конструкциями английского языка, содержащими предлог «of» (так называемые «of-phrases»): *население Беларуси – population of Belarus, на севере страны – in the north of the country, изучение психологии – study of psychology* и др. Обучение русскому языку на основе сопоставления с английским, которым уже владеют китайские учащиеся, позволяет активизировать в речи построение высказываний по модели языка-посредника.

Преподавание русского языка как иностранного китайским студентам-магистрантам осуществляется нами на основе применения коммуникативного метода, основными принципами которого являются «речевая направленность, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение» [3, с. 185].

Применение коммуникативной методики направлено на активное использование языковых навыков в общении. Презентация грамматического материала занимает минимальную часть занятия и является необходимостью на пути решения ранее поставленной коммуникативной задачи.

Преподаватель при помощи небольших схем и коротких формул представляет новый грамматический материал, затем идёт первичная отработка в речи на простых примерах и постепенное включение данного материала в комплексные речевые задания и диалоги.

С целью оптимизации процесса обучения коллективом нашей кафедры в текущем учебном году были разработаны методические рекомендации «Русский язык как иностранный: элементарный уровень (для иностранных граждан, осваивающих образовательную программу углубленного высшего образования)», где кратко представлен основной лексический и грамматический материал, необходимый на начальном уровне, а также наиболее распространенные речевые формулы.

Предназначенное в первую очередь для китайскоязычной аудитории, данное учебное пособие содержит транскрипцию, ориентированную на китайское произношение, и перевод новых слов на китайский язык. Методические рекомендации представляют собой интенсивный курс русского языка, рассчитанный на 80–100 часов. Ограниченность курса во времени предопределила отбор языкового материала и способы его презентации.

Пособие состоит из 15 уроков, в которых принята единая система подачи материала с построением на основании принципов параллельного усвоения всех видов речевой деятельности и устного опережения. Количество часов на изучение отдельного урока определяется преподавателем самостоятельно. В начале каждого урока вводятся речевые конструкции и в конце третьего урока учащимся уже предлагается рассказать о себе с использованием следующей опоры: *Здра́вствуйте. Меня́ зову́т … . Я из Кита́я. Я магистра́нт / магистра́нтка. У меня́ есть па́па и ма́ма. Это па́па. Его́ зову́т … . Он то́же*

из Китáя. Пáпа – преподавáтель / …. Э́то мáма. Её зовýт … . Онá тóже из Китáя. Мáма тóже преподавáтель / ….

Пособие содержит комплекс заданий, который обеспечивает формирование элементарных навыков чтения и коммуникации на русском языке, получение самых простых сведений о грамматической системе изучаемого языка (понятия числа и рода существительных, прилагательных и притяжательных местоимений, начальное представление о падежной системе, употребление инфинитивов после лексем *любить, хотеть, нравится, надо, можно, нельзя*, временная система русского глагола, первое и второе спряжение глаголов несовершенного вида).

Заключение. Таким образом, проведенный анализ процесса преподавания русского языка как иностранного китайским студентам, осваивающим образовательную программу углубленного высшего образования с обучением на английском языке, позволяет выделить следующие особенности данной работы и пути её оптимизации:

1) осознание учащимися потребности в изучении иностранного языка способствует быстрому преодолению языкового барьера и помогает преподавателю максимально успешно организовать учебный процесс;

2) активное использование английского в качестве языка-посредника позволяет ускорить усвоение нового языкового материала;

3) преподавание на основе принципа устного опережения как составляющей коммуникативного подхода максимально оптимизирует процесс обучения;

4) ограниченность количества учебных часов предопределяет тщательный отбор языкового материала и разработку специальных методических пособий.

Использованные источники

1. Куликова, С. С. Образовательный запрос студентов в условиях развития информационной среды // С. С. Куликова, О. В. Яковлев // Известия ВГПУ. – 2017. – №9 (122) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-zapros-studentov-v-usloviyah-razvitiya-informatsionnoy-sredy (дата обращения: 13.05.2025).

2. Макаев, Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста / Х. Ф. Макаев // Ученые записки. – 2011. – № 11 (81). – С. 83–87.

3. Чумак, Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. – Минск : БГУ, 2009. – 304 с.

SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE MASTER'S STUDENTS STUDYING IN ENGLISH

Novikova L. P.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article analyzes the specifics of working with Chinese students studying an advanced higher education program in English in classes on Russian as a foreign language. The survey results showed that these students have a strong motivation to study Russian. Based on work experience, the following features and ways to optimize the learning process under conditions of a limited number of class hours are identified: active use of English as an intermediary language, precise selection of language material, communicative focus, etc.*

Key words: *Russian as a foreign language; intermediary language; language barrier; communicative method.*

УДК 81’243’34’35:378.016-057.875-054.6

КРИТЕРИИ ОТБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ

Цзян Юаньюань
Москва, Российская Федерация,
МПГУ

Аннотация. *В статье выделены критерии отбора учебного материала для формирования фонетико-орфографических навыков у студентов из Китая с целью преодоления интерференции и повышения устойчивости языковых умений.*

Ключевые слова: *методика преподавания РКИ; фонетико-орфоэпические навыки; критерии; китайские студенты.*

Формирование фонетическо-орфографических навыков у иностранных студентов, в частности китайских, представляет собой одну из приоритетных задач в системе преподавания русского языка как иностранного. Специфика китайской фонологической системы, отсутствие алфавитного письма, а также влияние иероглифической письменности обуславливают особые трудности в овладении произносительно-графическим кодом русского языка. В связи с этим назрела необходимость выработки четких критериев для отбора дидактического материала, способствующего преодолению интерференции и обеспечивающего целенаправленное формирование устойчивых навыков произношения и орфографии.

Целью данной работы является разработка критериев отбора дидактического материала, направленного на формирование фонетическо-орфографических навыков у студентов из Китая на начальном этапе обучения русскому языку.

Для достижения этой цели мы приняли решение решить следующие задачи:

1. Проанализировать типичные фонетические и орфографические трудности китайских студентов при изучении русского языка.

2. Выявить лингводидактические принципы отбора учебного материала с учетом межъязыковой интерференции.

3. Предложить систему критериев, обеспечивающих эффективность обучения произносительно-орфографическим навыкам.

Материал и методы. Исследование основано на методах лингвистического анализа (контрастивного и компонентного), педагогического наблюдения, анализа ошибок, а также элементам экспериментального обучения (контрольная и экспериментальная группы). Эмпирическую базу составили письменные и устные работы китайских студентов первого курса подготовительного факультета.

Результаты и их обсуждение. Китайские обучающиеся, осваивающие русский язык как иностранный, сталкиваются с рядом устойчивых фонетических и орфографических трудностей, обусловленных как типологическими различиями между китайским и русским языками, так и особенностями восприятия и воспроизведения неродных языковых структур [2].

На фонетическом уровне одной из основных трудностей является артикуляция непривычных для китайского языка звуков. В частности, значительные затруднения вызывает произнесение твердых и мягких согласных, особенно в парах типа [б] – [б’], [д] – [д’], [л] – [л’], которые отсутствуют в китайской фонологической системе. Также трудным для усвоения является звук [р], требующий вибрации кончика языка, что значительно отличается от артикуляционных привычек носителей китайского языка.

Затруднено также различение и воспроизведение гласных [ы], [э] и редуцированных гласных в безударных позициях, особенно при восприятии на слух [3]. Кроме того, специфика тонального строя китайского языка приводит к своеобразной интонационной интерференции, проявляющейся в неправомерном варьировании интонационных контуров в русском высказывании.

Орфографические трудности китайских студентов, как правило, сопряжены с необходимостью освоения алфавитной системы письма, принципов русской орфографии и графических форм букв. Наиболее частотными ошибками являются замены близких по начертанию букв (например, «ш» и «щ», «г» и «д»), нарушения правил обозначения мягкости согласных, а также орфографические ошибки, связанные с непониманием морфологических и фонетических закономерностей русского языка (например, написание гласных после шипящих, написание гласных в корнях с чередованием) [7]. Особое затруднение вызывает также освоение правил графической передачи ударения, что связано как с отсутствием в китайском языке категории ударения, так и с фонетической редукцией в русской речи.

Отбор учебного материала с учетом межъязыковой интерференции предполагает опору на ряд лингводидактических принципов, направленных на минимизацию затруднений, возникающих у обучающихся при переносе особенностей родного языка на изучаемый язык [5]. Эти принципы служат основой для построения содержательной и методической компоненты обучения, способствующей формированию устойчивых речевых навыков и предотвращению типичных ошибок интерференционного характера.

Прежде всего, ключевым принципом является контрастивность, предполагающая целенаправленное выявление и сопоставление сходств и различий между родным языком обучающегося и изучаемым иностранным языком. На основе контрастивного анализа отбираются единицы, представляющие потенциальную трудность, и формируется учебный материал, направленный на осознание этих различий и выработку правильных речевых автоматизмов.

Следующий важный принцип – приоритетность трудностей, или принцип *акцентирования на потенциально конфликтных зонах*. Учебный материал должен включать языковые явления, подверженные наибольшей степени интерференционного искажения. При этом работа с ними должна быть системной и многоуровневой – от первичного ознакомления до автоматизации в продуктивной речи.

Принцип доступности и посильности предполагает подбор материала, соответствующего уровню речевой компетенции обучающихся, с учетом их когнитивных способностей и опыта изучения других языков. Это особенно важно при работе с обучающимися, родной язык которых существенно отличается от изучаемого по структурно-типологическим признакам.

Также необходимо учитывать принцип функциональности, согласно которому отбор материала должен быть направлен на формирование реальных коммуникативных умений, а не исключительно на формальное усвоение правил. Преимущество должно отдаваться тем единицам, которые обладают высокой частотностью и употребляются в актуальных для обучающихся речевых ситуаций.

Наконец, принцип наглядности и опоры на межмодальные формы восприятия способствует более эффективному преодолению интерференции за счет включения визуальных, аудиальных и кинестетических компонентов в процесс обучения. Использование схем, моделей, иллюстраций, а также аудио- и видеоматериалов усиливает межъязыковую дифференциацию и закрепляет правильные языковые формы [2; 4; 6].

Согласно мнению, представленному Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, отбор аутентичных материалов для обучения иностранному языку должен основываться на ряде критериев, обеспечивающих их методическую целесообразность

и коммуникативную ценность. Один из ключевых критериев – учет адресата: отобранный материал должен быть доступен учащимся с учетом их языкового уровня, коммуникативных потребностей, жизненного опыта, возрастных особенностей и интересов [1]. Важно, чтобы учащиеся могли соотнести содержание материала со своей познавательной картиной мира и почувствовать его значимость для себя.

Не менее значимым является критерий культуроведческой ценности: подлинные тексты должны способствовать знакомству с реалиями, нормами и установками культуры изучаемого языка [3]. Они должны содержать факты, мнения, традиции и образы, характерные именно для иноязычного социокультурного контекста, обеспечивая тем самым формирование межкультурной компетенции обучающихся.

Аутентичные материалы также должны соответствовать принципу ситуативно-тематической релевантности, то есть быть приближенными к реальным коммуникативным ситуациям, в которых учащиеся потенциально могут оказаться. Информация, содержащаяся в таких текстах, должна быть тематически актуальной, значимой и коммуникативно мотивированной.

Критерий самостоятельности материала предполагает предпочтение логически завершенных фрагментов, обладающих структурной целостностью – наличием начала, основного содержания и завершения. Это облегчает понимание и способствует развитию навыков восприятия и интерпретации текста в целом.

Кроме того, важным фактором является интересность и занимательность материала. Сюжетная насыщенность, эмоциональная окрашенность и наличие элементов, вызывающих у учащихся личный отклик, стимулируют речевую активность и способствуют созданию мотивирующей учебной среды [7].

Наконец, техническое качество материала также рассматривается как существенный критерий: высокая четкость изображения и чистота звукового сопровождения обеспечивают комфортное восприятие и эффективную работу с материалом. Низкое качество видео- или аудиофайлов может затруднить понимание содержания и снизить образовательную ценность даже при соблюдении всех прочих критериев.

Формирование фонетико-орфоэпических навыков представляет собой неотъемлемую часть обучения устной речи и включает в себя целенаправленную работу над нормативным произношением и правильной постановкой ударения. Данный процесс требует комплексного подхода, направленного на развитие фонематического слуха, орфоэпической зоркости и способности осознанно воспринимать и воспроизводить языковые явления. В практике обучения используются разнообразные методы, способствующие эффективному освоению орфоэпических норм.

Одним из таких методов является опора на звуковой образец: учащиеся слушают образцовую речь преподавателя, а также аудиозаписи литературных произведений или фрагменты фильмов, что позволяет им сформировать внутренний эталон правильного произношения [6].

Распространенной формой работы являются словарные диктанты, применяемые как для знакомства с новой лексикой, так и для закрепления трудных в произношении слов. В зависимости от цели урока и уровня подготовки обучающихся используются различные типы диктантов – зрительные, выборочные, с опорой на изображения или загадки.

Эффективным приемом является также составление рифмовок: учащиеся подбирают рифмы к заданным словам, а затем используют полученные пары для создания рифмованных строк, что способствует не только развитию артикуляционных навыков, но и закреплению правильного ударения.

Важное место занимает прием «Слово дня», при котором учащиеся ежедневно знакомятся с новым словом, акцентируя внимание на его ударении, многократно повторяют его в разных ситуациях, тем самым добиваясь автоматизации навыка.

Кроме того, особое значение имеет развитие фонематического восприятия: учащиеся упражняются в различении сходных звуков – свистящих и шипящих, глухих и звонких, твердых и мягких согласных, что помогает точнее воспринимать и воспроизводить звуковую форму слова [7].

Таким образом, последовательная и системная реализация перечисленных приемов обеспечивает формирование фонетико-орфоэпических навыков как основы правильной устной речи и важнейшего компонента языковой компетенции.

Эффективность обучения произносительно-орфографическим навыкам определяется совокупностью критериев, охватывающих содержательные, методические и психолингвистические аспекты образовательного процесса. В первую очередь, важна фонетическая и орфографическая релевантность учебного материала, то есть его насыщенность языковыми единицами, представляющими потенциальные трудности для обучающихся, особенно в условиях межъязыковой интерференции.

Существенное значение имеет функциональная направленность содержания: формируемые навыки должны быть связаны с реально востребованными коммуникативными ситуациями, что способствует их осмысленному усвоению и более быстрой автоматизации. Необходимым условием является системность и последовательность предъявления материала, предполагающая поэтапное формирование умений – от первичной артикуляционной тренировки к свободному употреблению в речи. Эффективность обучения возрастает при соблюдении принципа дифференцированного подхода, обеспечивающего адекватную степень сложности заданий в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Важным критерием выступает аудитивно-артикуляционная направленность упражнений, способствующая одновременному развитию фонематического слуха и артикуляционной моторики. При этом приоритетом должно оставаться освоение нормативных форм произношения и написания, соответствующих литературному языку [3; 5].

Важнейшую роль играет также наличие механизма обратной связи и корректирующего воздействия, позволяющего своевременно выявлять ошибки и устранять их как в устной, так и в письменной речи. Немаловажным является и мотивационный компонент: материалы и методы обучения должны быть направлены на поддержание устойчивого интереса к процессу овладения произносительно-орфографическими нормами.

Заключение. Проанализированные и выделенные критерии отбора дидактического материала подтвердили их методическую обоснованность и педагогическую целесообразность при обучении китайских студентов русскому языку. Учет фонетико-графической релевантности, интерференционной сложности, частотности и визуальной поддержки позволяет не только повысить точность восприятия и воспроизведения звуковой и буквенной форм, но и способствует формированию устойчивых произносительно-орфографических навыков.

Предложенные критерии могут быть использованы при проектировании учебных пособий, электронных курсов и упражнений, ориентированных на китайскую аудиторию, а также при индивидуализации траекторий обучения в рамках подготовки к сертифицированным экзаменам по русскому языку.

Использованные источники

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.

2. Болдова, Т. А. Проблемы современного обучения русскому языку студентов-бакалавров КНР в поликультурном евразийском пространстве // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 163–170.

3. Будильцева, М. Б. Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов / М. Б. Будильцева, Н. Ю. Царева. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 200 с. (+ CD-диск).

4. Гу, Шии Обучаем китайских студентов-русистов методической компрессии аутентичного текста об истории России / Гу Шии // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные

аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка, Москва, 22–23 марта 2019 г. – М. : МПГУ, 2019. – С. 300–306.

5. Даник, О. Л., Куриная, Н. В. От теории к практике: современные подходы к формированию у студентов когнитивных навыков / О. Л. Даник, Н. В. Куриная. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 3(502). – С. 150–154. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/502/110109/. – Дата доступа: 23.04.2025.

6. Дейкина, А. Д. Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного / А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко // Современная коммуникативистика. – 2018. – № 1. – С. 47–51.

7. Дерябина, С. А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект / С. А. Дерябина, Н. А. Любимова // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 298–312.

CRITERIA FOR SELECTING DIDACTIC MATERIAL FOR THE DEVELOPMENT OF PHONETIC AND ORTHOGRAPHIC SKILLS IN CHINESE STUDENTS

Jiang Yuanyuan
Moscow, Russian Federation,
Moscow State Pedagogical University (MPGU)

Abstract. *The article outlines criteria for selecting educational material aimed at developing phonetic and orthographic skills in students from China. The proposed approach focuses on overcoming language interference and enhancing the stability of acquired linguistic competences.*

Keywords: *methods of teaching Russian as a foreign language (RFL); phonetic and orthoepic skills; selection criteria; Chinese students.*

УДК 811.161.1’27’28:821.161.1-31

СИНТЕЗ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УСИЛЕНИЯ И КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ: ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК ДЛЯ КИТАЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Чжао Ци
Москва, Российская Федерация,
МГПУ

Аннотация. *Данная статья исследует традиции и инновации в преподавании иностранных языков и культур. Исследование указывает, что глубинное влияние когнитивных рамок родного языка на продукцию второго языка проявляется на множественных уровнях – фонетическом, грамматическом и других, – что приводит к возникновению у учащихся «когнитивной нагрузки переключения мышления». Традиционные методы преподавания, чрезмерно зависящие от механического изучения грамматики и игнорирующие развитие практических языковых навыков, не соответствуют запросам цифрового поколения на культурное погружение. В качестве решения авторы предлагают инновационную «иммерсивную методику ситуационного конструирования», которая через технологии виртуальной реальности воссоздает аутентичные культурные контексты, сочетая их с театрализованными ролевыми играми для трансформации грамматических знаний в процедурную память.*

Ключевые слова: *традиционные методы преподавания; инновационная методика; иммерсивная методика ситуационного конструирования; технология виртуальной реальности; уроки русского языка как иностранного; межкультурная коммуникация.*

Когнитивные трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся в процессе усвоения русского языка, ярко демонстрируют глубинное влияние родной языковой ментальной схемы на продукцию второго языка. Традиционное обучение русскому языку, сосредоточенное на механическом запоминании грамматических правил и лексики, игнорирует развитие практических коммуникативных навыков. Это приводит к парадоксу:

студенты успешно выполняют грамматические задания на бумаге, но оказываются беспомощными в реальном общении. В цифровую эпоху это противоречие обостряется – поколение, выросшее в иммерсивной технологической среде, отвергает фрагментированную подачу знаний, требуя культурно-контекстуального обоснования языкового обучения. Ключевой вызов современности заключается в преодолении когнитивной пропасти между китайским и русским языками через педагогические инновации.

Цель исследования – выявить методический потенциал иммерсивного контекстно-конструктивного метода обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Материал и методы. Данное исследование предлагает иммерсивный контекстно-конструктивный метод обучения как концептуальную основу для трансформации уроков русского языка в динамичное межкультурное пространство. Опираясь на конструктивистскую теорию обучения, метод утверждает, что языковая компетенция формируется не через пассивное усвоение правил, а через активное конструирование смыслов в аутентичных ситуациях. Практическая значимость подхода проявляется в двойном эффекте: преодоление негативного влияния родного языка через ситуативное перепрограммирование когнитивных схем и переход от трансляции знаний к погружению в культурные паттерны русской цивилизации.

Исследовательский фокус охватывает два взаимодополняющих направления. Первое направление использует технологии виртуальной реальности для моделирования культурных сценариев – от воссоздания шума московского метро до визуализации архитектурных деталей петербургских улиц. Второе направление активизирует механизмы языковой интериоризации через драматическую реконструкцию, где анализ классических текстов вроде «Служебного романа» становится инструментом декодирования социокультурных кодов.

Методологическая база исследования интегрирует два типа учебных сред. Технологический компонент включает VR-модули с интерактивными задачами (покупка билетов, навигация в транспорте), обогащенные пространственным звуком и панорамной визуализацией. Культурно-аналитический компонент предполагает работу с кинотекстами через ролевые профили и эмоциональные аннотации, раскрывающие скрытые смысловые слои языка. Динамическое управление сложностью сценариев и постепенный отказ от языковых подсказок создают траекторию перехода от культурного наблюдения к автономной коммуникации.

Эти результаты подтверждают фундаментальный принцип усвоения языка: грамматические структуры обретают функциональность лишь при интеграции в живой культурный контекст. Исследование не только предлагает практическую модель для преодоления китайско-русских лингвистических различий, но и переопределяет саму суть языкового образования. Через синтез технологий и культурной аналитики иммерсивный метод трансформирует уроки в мост между формальными языковыми структурами и глубинными цивилизационными смыслами, открывая новые возможности для диалога в рамках евразийского гуманитарного пространства.

Результаты и их обсуждение. Когда китайские учащиеся на виртуальной Красной площади непроизвольно произносят фразы вроде «Я хочу 去克里姆林宫», этот языковой гибрид, смешивающий китайское мышление с русской лексикой, ярко демонстрирует сущностную дилемму усвоения второго языка – когнитивная рамка родного языка действует как невидимый культурный фильтр, перманентно влияющий на каждый аспект русскоязычной продукции. От фонетического противопоставления глухих/звонких согласных до сложных изменений по родам, числам и падежам, пропасть между китайской и русской языковыми системами держит когнитивный механизм учащихся в режиме постоянного переключения: в их ментальном пространстве парят незавершенные

концептуальные облака, грамматические правила мерцают в зонах памяти, а нейронные синапсы бессознательно скользят по привычным китайским паттернам.

В процессе изучения русского языка китайские студенты сталкиваются с трудностями, обусловленными существенными различиями между китайским и русским языками в фонетике, грамматике и синтаксисе (например, отсутствие в китайском языке категорий падежей, согласования по роду и числу, фонетические различия в противопоставлении глухих/звонких согласных). Традиционные методики преподавания русского языка делают больший акцент на запоминании студентами грамматических правил и лексики, игнорируя развитие практических навыков использования языка. Однако перед лицом фундаментальных различий между китайским и русским языками простого запоминания явно недостаточно. Студентам необходимо активнее вовлекаться в языковую практику, через интенсивные тренировки аудирования, говорения, чтения и письма постепенно адаптироваться к фонетическим, грамматическим и синтаксическим особенностям русского языка.

Современное обучение русскому языку сталкивается с двойным вызовом: с одной стороны, фрагментарные грамматики на традиционных уроках не способны активировать когнитивный потенциал студентов университетов, языковые знания часто застревают в виде изолированных вариантов на экзаменационных бланках; с другой стороны, учащиеся, выросшие в цифровую эпоху, все больше стремятся позиционировать языковую ценность в реальных культурных координатах. Когда стены аудиторий становятся барьером, блокирующим жизненную силу языка, реконструкция учебных сценариев превращается в ключ к прорыву – иммерсивная методика ситуационного конструирования как раз ломает границы между виртуальным и реальным, трансформируя объявления в московском метро, ритмы уличных диалогов Санкт-Петербурга, ситуации заказа в пушкинских кафе в многомерное обучающее пространство. Эта трансформация не только резонирует с ключевым принципом конструктивизма «обучение через действие», но и возвращает языку его сущностные свойства: быть носителем культурного кода и инструментом интеллектуального взаимодействия. Представленные ниже практические стратегии раскроют, как через технологическое усиление и культурную декодировку превратить уроки русского языка в межкультурный хаб, соединяющий Евразийский континент.

Иммерсивная методика ситуационного конструирования – это языковой педагогический подход, основанный на теории конструктивистского обучения, заключается в трансформации языковых знаний в ощутимый, интерактивный когнитивный опыт через многомерную реконструкцию культурных контекстов. Данный метод акцентирует активное конструирование системы смыслов учащимися в приближенных к реальности языковых средах, что требует прежде всего создания виртуальных задач на базе теории ситуативного познания (Situated Cognition) (например, сценарии диалогов при покупке метро-билетов), вынуждающих учащихся перестраивать эксплицитные грамматические знания в процедурную память (procedural memory). Далее динамическое моделирование культурного контекста (например, система диалогов о театральном этикете) запускает реорганизацию концептуальных рамок.

В межкультурном измерении обучающимся необходимо не только освоить аутентичные российские речевые обороты, но и через моделирование невербальных практик (например, театрализованных этикетных жестов) осознавать культурные различия. Теория «третьего пространства» Чжан Либо и его коллег находит здесь конкретное применение: когда обучающиеся воспринимают опыт в цифровых сценариях, языковой выбор спонтанно отражает процесс переговоров культурной идентичности [1]. Такое динамическое взаимодействие эффективно разрушает когнитивные стереотипы родной культуры.

На нейролингвистическом уровне в условиях ситуационного моделирования обучающиеся вынуждены параллельно обрабатывать пространственные предлоги, временные трансформации и модуляции интонации под воздействием задач различной сложности. Этот механизм мультизадачности заставляет базальные ганглии и префронтальную кору формировать новые схемы кооперации. Посредством многократного воспроизведения диалоговых систем эксплицитные грамматические правила постепенно трансформируются в процедурные знания автоматизированного продуцирования. Данный процесс конверсии был нейробиологически подтвержден как основа беглости второго языка.

В технической реализации метод интегрирует достижения расширенной реальности (XR) и корпусной лингвистики. Обучающиеся применяют виртуальные технологии для отработки прагматических стратегий, одновременно корректируя межкультурные дистанционные привычки через технологию захвата движений. Такой многомодальный интерактивный дизайн преодолевает двумерные ограничения традиционной аудитории в усвоении культурных конвенций.

Иммерсивная методика ситуационного конструирования, имеющая своей сердцевиной «формирование языковых компетенций в аутентичных контекстах», через создание многомерных культурно-экспериенциальных сценариев помогает студентам осуществить переход от механического запоминания к смысловому конструированию. Реализация данной методики в русскоязычных аудиториях может осуществляться по следующим двум основным направлениям.

1. Использование технологий виртуального моделирования для создания культурно-когнитивных рамок. Применяя передовые технологии виртуального моделирования, мы можем создавать для студентов высокореалистичные среды изучения русского языка. Учащиеся с помощью VR-шлемов и другого оборудования могут осуществлять ролевые игры и интеракции в виртуальной среде, тем самым интуитивно понимая русскую культуру и глубже осваивая язык.

Как пишет В. С. Москалюк, обучение конкретным навыкам осуществляется на разных уровнях образования, но цифровые компетенции закладываются и обновляются на протяжении всей жизни [2, с. 16]. Преподаватели могут выбирать типичные жизненные ситуации: покупка билетов в московском метро, выбор мест в театре, покупки в супермаркете – и с помощью 360-градусных панорамных изображений и пространственного аудио строить виртуальные практические пространства. Например, в симуляции реальной станции метро «Киевская» студенты должны выполнить серию задач (консультация по билетам, планирование маршрута, экстренный запрос о помощи) под фоновые аудиоподсказки. Специально разработанные элементы помех (например, внезапно звучащая музыка «Катюши», прерывающая диалог) эффективно тренируют навыки распределения внимания. В этом процессе преподаватель постепенно убирает языковые поддерживающие «строительные леса», направляя студентов от повторения шаблонных фраз к самостоятельной организации диалогов.

В процессе культурно-когнитивного моделирования с использованием виртуальных технологий система достигает детализированного воссоздания российских культурных сцен через многоуровневую пространственно-семантическую деконструкцию. На примере модуля московского метро, виртуальные технологии позволяют создать миллиметровое 3D-моделирование станций (точность ±0,5 мм), полностью фиксируя характерные архитектурные элементы: позолоченные украшения и фактурные рельефы из алебастра.

Система также имитирует динамический пассажиропоток в часы пик: в рабочие дни с 8:00 до 9:30 на каждом квадратном метре виртуальной платформы генерируется 0,7–1,3 динамических NPC-персонажей, скорость которых распределяется градиентно от 0,8 до 1,6 м/с, точно воспроизводя пространственное давление и модели социальной

дистанции реальной среды. Когда обучающиеся в шлемах Varjo XR-4 выполняют задание «Консультация по покупке билетов», данные айтрекинга активируют градуированное вмешательство интеллектуального агента: если визуальный фокус задерживается на табло с тарифами («Взрослый билет 65₽») более 1,2 секунды, система динамически выделяет правила склонения русских числительных (например, применение творительного падежа в выражении «шестьдесят пять рублей») в виде полупрозрачных наложений. Одновременно голос NPC-кассира замедляется до 70% от базовой скорости, сопровождаясь направляющими жестами с раскрытой ладонью. После систематических тренировок у обучающихся снижается количество грамматических ошибок в заданиях на пространственное описание, а также повышается чувствительность к культурным табу.

2. Через процесс театральной реконструкции происходит углубление интернализации языка. В процессе драматической реконструкции студенты не только углубляют понимание русской культуры, но и естественным образом осваивают правильные русскоязычные выражения. Курсы импровизационных постановок, стимулируя креативность и языковую адаптивность учащихся, помогают им осваивать более аутентичные русские выражения в непринужденной атмосфере.

Когнитивное усиление через драматическую реконструкцию достигает глубинного прорыва в интериоризации языка благодаря нейро-поведенческим технологиям. В адаптированной учебной версии чеховской «Чайки» мультимодальная биологическая обратная связь формирует замкнутую модель обучения: браслет Empatica E4 непрерывно собирает данные электродермальной активности (EDA) и пульсового наполнения крови (BVP). Когда студент произносит реплику Нины «Я стану великой актрисой», но показатель эмоциональной интенсивности (комбинация наклона EDA и индекса вариабельности сердечного ритма) не достигает заданного порога, система запускает трехуровневую стратегию вмешательства. На первом уровне через костную проводимость в ухо подаются фрагменты русской поэзии (например, отрывки из «Реквиема» Ахматовой) в диапазоне 0,8–1,2 кГц. На втором уровне по краям визуального поля проецируются динамические световые эффекты (значение альфа-канала меняется от 0,3 до 0,7), имитирующие туман над озером. На третьем уровне высвобождается микродоза аромата ветивера (концентрация 0,05 ppm, соответствующая обонятельной памяти северных лесов России). Такая мультисенсорная синхронизация эмоций повышает интенсивность эмоциональной проекции реплик, а также обеспечивает более точное распознавание глубинных семантических слоев культурных метафор.

В процессе реализации преподавателям необходимо учитывать три ключевых момента:

1. Динамическая корректировка сложности сценариев для соответствия уровню учащихся;

2. Обеспечение четких ситуационных подсказок, особенно на начальных этапах, помогающих понять контекст и задачи;

3. Постепенное введение элементов культурного конфликта на продвинутых этапах (например, предложение учащимся диалоговых опций, противоречащих этикету целевой культуры) для развития навыков решения межкультурных проблем.

Конечная цель – через переговоры и диалоги повысить уровень культурного понимания и коммуникативных навыков студентов.

Заключение. Иммерсивный контекстно-конструктивный метод обучения благодаря своему многомерному механизму когнитивной реконструкции формирует новую экосистему русского мышления в нейропластичной почве носителей китайского языка. Этот педагогический инновационный подход не только является практическим расширением теории «ситуативного познания» конструктивизма, но и творчески преобразует

принципы синаптической перестройки нейролингвистики в операционные учебные стратегии.

В перспективе преподавание русского языка должно углубить способности культурной декодировки технологий «цифровых двойников». Когда учащиеся через XR-устройства ощущают мышечную память, вызванную распределением веса самовара, или устанавливают нейронные ассоциации русской тоски через обонятельную обратную связь, языковое усвоение эволюционирует в инженерию реконструкции культурного сознания. Такая педагогическая парадигма не только отвечает потребностям инициативы «Пояс и путь» в межкультурных кадрах, но и предвещает возможность переосмысления самой сути языкового образования –превратить каждую русскоязычную беседу в нейроны диалога евразийских цивилизаций, взращивая подлинные бикультурные носители на стыке виртуального и реального.

Использованные источники

1. 张立波等 虚拟现实技术在俄语教学中的认知增益效应研究. 现代教育技术. – 2023. – 33(2). – 88–95.
2. Москалюк, В. С. Понятие и сущность цифровизации системы образования /В. С. Москалюк // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 15–17.

SYNTHESIS OF TECHNOLOGICAL ENHANCEMENT AND CULTURAL INTERPRETATION: THE WAY TO OVERCOME TRADITIONAL METHODS FOR CHINESE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

Zhao Qi,
Moscow, Russian Federation,
Moscow State Pedagogical University (MPGU)

Annotation. *This article explores traditions and innovations in teaching foreign languages and cultures. The study indicates that the profound influence of the cognitive framework of the native language on the production of a second language manifests itself on multiple levels – phonetic, grammatical, and others – which leads to the emergence of a "cognitive load of thinking switching" in students. Traditional teaching methods, overly dependent on the mechanical study of grammar and ignoring the development of practical language skills, do not meet the demands of the digital generation for cultural immersion. As a solution, the authors propose an innovative "immersive situational construction technique" that recreates authentic cultural contexts through virtual reality technology, combining them with theatrical role-playing games to transform grammatical knowledge into procedural memory.*

Keywords: *traditional teaching methods; innovative methodology; immersive situational design methodology; virtual reality technology; Russian language lessons as a foreign language; intercultural communication.*

РАЗДЕЛ II
ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ, СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 372.881.111.1

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

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

***Аннотация**. В статье рассматриваются лингводидактические приёмы развития дивергентного мышления обучающихся на учебных занятиях по английскому языку. Обозначены положительные изменения в процессе овладения иностранным языком при систематическом использовании заданий, активизирующих умственную деятельность дивергентного плана.*

***Ключевые слова**: дивергентное мышление, конвергентное мышление, креативность, английский язык, продвинутый уровень.*

В современном мире владение английским языком становится не только необходимостью для профессионального роста и международного общения, но и важным инструментом развития креативности и гибкости мышления. Более того, в условиях информационной перегруженности способность к дивергентному мышлению становится важнейшим компонентом эффективной речемыслительной деятельности. Подход к обучению английскому языку как инструменту межкультурной коммуникации предполагает не только овладение языковыми навыками и речевыми умениями, но и развитие творческих способностей обучающихся, гибкости и оригинальности мышления в решении ситуативно-речевых задач.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития дивергентного мышления, как важнейшей основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Поскольку традиционный процесс обучения английскому языку ориентирован, в большей степени, на развитие конвергентного мышления, у студентов возникают трудности с переводом своих коммуникативных умений в плоскость речетворчества, выхода за рамки шаблонных высказываний, поиска оригинальных решений коммуникативных задач.

Цель исследования – отобрать и охарактеризовать эффективные приёмы развития дивергентного мышления личности в процессе обучения английскому языку, которые способствуют повышению креативности, самостоятельности, оригинальности и гибкости умственной деятельности.

Материал и методы. Материалом исследования выступили психолого-педагогические и лингводидактические работы когнитивной направленности отечественных и зарубежных ученых: Е. И. Пассова [1], Д. Б. Богоявленской [2], Дж. Гилфорда [3], Э. П. Торренса [4], М. А. Холодной [5], Т. В. Черниговской [6] и др., в которых исследуются вопросы развития дивергентного мышления, отмечается роль творческих

способностей личности в процессе обучения. Основные методы, используемые в работе: аналитический, сравнительно-сопоставительный, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Понятие дивергентного мышления было введено американским психологом Дж. Гилфордом, который понимал под ним определенный вид мышления, идущего в разных направлениях в процессе поиска оригинальных решений поставленных задач [3].

В Большом психологическом словаре дивергентное мышление (англ. *divergent thinking*) определяется как «мышление, связанное с решением задач, имеющих множество нестандартных оригинальных решений» [7, с. 395]. Такое мышление допускает существование целого ряда правильных ответов и является основой креативности.

Д. Б. Богоявленская определяет дивергентное мышление как «способность мыслить вширь», то есть способность выявлять скрытые свойства явлений с целью их всестороннего изучения и понимания [2].

В более узком смысле рассматривает дивергентное мышление М. А. Холодная, приравнивая его к креативности и готовности выдвигать множество равных идей в отношении одного проблемного объекта [5].

Ряд исследователей ассоциируют дивергентное мышление с креативностью, поскольку именно порождение многоплановых идей способствует развитию творческих способностей личности. Так. Т. В. Черниговская приравнивает креативное мышление к ассоциативному мышлению, которое зарубежные исследователи называют понятием *flowstate* – нахождение решения не там, где ведется поиск, а рядом, по соседству [6]. Э. П. Торренс определил дивергентное мышление как тип мышления, который способствует поиску неординарных идей, направленных на развитие исследовательского интереса и нестандартных форм деятельности [4].

Философские основания развития дивергентного мышления личности заложены в теории когнитивного развития Ж. Пиаже, теории факторного анализа Дж. Гилфорда, современных теориях интеллекта, включая теорию множественного интеллекта Г. Гарднера.

Согласно Дж. Гилфорду, основными характерными свойствами дивергентного мышления являются: гибкость (способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении поставленных задач), беглость (способность быстро генерировать идеи и возможные решения проблемы), оригинальность/нешаблонность (способность генерировать оригинальные, необычные идеи и решения), разработанность (способность генерировать решения в соответствии с поставленной задачей), системность (способность охватить все условия поставленной проблемы одним взглядом) [3].

Исходя из отмеченных Дж. Гилфордом свойств дивергентного мышления, было выделено шесть критериев креативности:

– способность к обнаружению и постановке проблем;
– способность к генерированию большого числа идей;
– способность к продуцированию разнообразных идей;
– способность нестандартно отвечать на раздражители;
– способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
– способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу [3].

Многие исследователи отмечают необходимость рассмотрения дивергентного мышления в неразрывной связи с мышлением конвергентным (англ. *convergent thinking*), под которым понимается «мышление, связанное с решением задач, имеющих единственное правильное решение, находимое с помощью усвоенных алгоритмов» [7, с. 396]. Такая необходимость диктуется закономерностями психического развития личности: до формирования основ дивергентного мышления происходит развитие конвергентных мыслительных способностей, мышление изначально становится беглым, а уже впоследствии – оригинальным и многоплановым.

Иностранный язык является учебной дисциплиной, овладение которой подразумевает не только формирование языковых навыков, но и развитие речевых умений. Успешное применение лингвистических навыков и речевых умений напрямую зависит от уровня развития дивергентного мышления. Студенты, развивающие свои дивергентные умственные способности, планомерно развивают и творческие способности, становятся активными субъектами познавательной деятельности, овладевают эффективными стратегиями учения.

Однако креативность в процессе обучения представляет собой не только овладение отдельными способами творческой деятельности, но и формирование необходимых для осуществления такой деятельности качеств личности. Одним видом таких неотъемлемых качеств личности являются качества коммуникативные. Коммуникативные качества обучающегося пронизывают весь образовательный процесс, поскольку общение выступает инструментом познания, развития, воспитания. Поэтому роль языкового образования в интеллектуальном воспитании и творческом развитии обучающихся чрезвычайно велика [1].

Отметим, что эффективное функционирование дивергентного мышления в процессе обучения основано на следующих принципах:

1. *Не торопиться с суждениями*. Согласно данному принципу оценку идей следует начинать только после генерирования их достаточного количества, поскольку поспешные выводы и суждения мешают выходу процесса размышлений на более глубокий уровень.

2. *Генерировать большое количество идей*. Данный принцип предполагает продуцирование как можно большего количества идей, без внимания к их качеству. Некоторые качественно новые идей могут появиться на основании предыдущих, которые казались менее важными и интересными.

3. *Принимать во внимание все озвученные идеи*. Данный принцип подчеркивает, что не нужно бояться представлять свои идеи группе. То, что может показаться странным, вероятно, станет основой для более оригинальных и нешаблонных решений.

4. *Делать перерывы в процессе генерации идей*. Смена вида умственной деятельности (особенно на физическую) позволяет эффективно обработать «старые» идеи, видоизменить их, вывести на более глубокий уровень.

5. *Пытаться интегрировать идеи*. Быть внимательным к тому, что предлагают другие, поскольку построение ассоциаций и взаимосвязей помогает выйти на другой уровень рассмотрения проблемы и предложить более вариативные решения.

Рассмотрим наиболее эффективные в плане развития дивергентного мышления приёмы обучения английскому языку:

1. Мозговой штурм.

Цель – развивать умение генерировать большое количество идей в рамках заданной темы и побуждать выбирать оригинальное решение задачи.

2. Приём скрытых объектов.

Цель – научиться обнаруживать и использовать скрытые свойства языковых явлений.

3. Приём фокальных объектов.

Цель – научиться подбирать нетипичные свойства предмету/явлению, представлять их и объяснять практическое назначение необычных свойств.

4. Приём идеального конечного результата.

Цель – развивать умение генерировать решения поставленной задачи/проблемы с минимальными затратами ресурсов, без усложнения и нежелательных эффектов.

5. Приём ролевой установки.

Цель – научиться смотреть на явления и объекты с другой, неожиданной точки зрения за счет вхождения в роль от другого лица.

6. Приём ассоциаций.

Цель – развивать умения ассоциировать и строить взаимосвязи между совершенно разными, на первый взгляд, объектами/явлениями.

7. Приём свободного письма.

Цель – развивать умения описывать на английском языке необычные истории, решения, ситуации с использованием нешаблонных речевых моделей.

8. Приём обратного мышления.

Цель – стимулировать нестандартные решения гипотетических проблемных ситуаций (Что бы произошло, если бы все люди говорили только на английском? Что бы ты сделал, если бы оказался на Марсе? и т.д.).

9. Приём майндмэппинга (построения интеллект-карт).

Цель – визуализация идей и взаимосвязей между ними.

В процессе обучения английскому языку для развития дивергентного мышления можно использовать различные приёмы и в зависимости от форм работы.

Так, *индивидуальные* приёмы включают: мозговой штурм по темам, представляющим личный интерес (например, сгененировать цели изучения языка на следующий год); творческие задания на развитие ассоциациативных и метафорических связей; самостоятельное написание эссе, рассказов на заданную тему; ведение личного дневника на английском языке с использованием изученных слов и выражений.

Приёмы для организации *парной* формы работы включают: обмен мнениями по нестандартным вопросам (например, «Что бы ты сделал, если бы был выиграл в лотерею?»); совместное создание диалогов по спорным ситуациям; обсуждение различных вариантов решений задач или ситуаций от лица представителей разных слоев населения; игры на развитие креативности, (например, «Что могло бы случиться дальше?», при чтении коротких рассказов).

Приёмы, эффективные для *групповой* и *фронтальной* форм работы: обсуждение в группе необычных идей по заданной теме; объявление темы для свободных высказываний с последующим обсуждением; выполнение групповых проектов, где каждый предлагает свои идеи и решения; мозговой штурм всей группой по определенной проблеме; ролевые игры со множеством персонажей с различными точками зрения.

В качестве примера приведем комплекс упражнений по английскому языку (продвинутый уровень), целью которого является не только активизация языковых навыков и речевых умений обучающихся, но и развитие их дивергентного мышления.

Тема: **Protecting the Environment**

Упражнение 1. *Brainstorming "Innovative Solutions for Environmental Issues"*

Задача: в группах или индивидуально придумайте как можно больше нестандартных решений для одной из актуальных проблем окружающей среды (например, загрязнение воздуха, пластик в океанах, вырубка лесов).

Инструкция:

- Используйте не только привычные идеи, но и оригинальные, нешаблонные решения.
- Запишите как можно больше вариантов решения поставленной проблемы за 5 минут.
- Выберите три наиболее оригинальных идеи и подготовьте короткую презентацию на английском языке, аргументируя их эффективность.

Упражнение 2. *"Alternative Perspectives"*

Задача: выразить свое мнение по проблеме от лица представителя одной из групп (экологи, промышленники, местные жители, туристы и др.).

Инструкция:

- Напишите небольшое (150 слов) эссе или составьте диалог на английском языке, в котором вы выражаете свою точку зрения по поводу использования определенного природного ресурса или отдельного мероприятия экологической направленности.

- Обозначьте идеи и аргументы, которые могли бы возникнуть у представителей других групп.

- Обсудите возможные компромиссы и решения.

Упражнение 3. *“Design Your Eco-Initiative”*

Задача: придумайте и опишите экологическую инициативу, которая могла бы помочь решить проблему окружающей среды в вашем городе или стране.

Инструкция:

- Опишите концепцию проекта, его цели, методы реализации и ожидаемые результаты.

- Используйте креативные идеи, нестандартные подходы и выразите их на английском языке.

- Создайте короткий презентационный текст своего выступления или постер.

Упражнение 4. *“What if…?”*

Задача: придумайте и опишите гипотетическую ситуацию. Например: *Что бы произошло, если бы все люди отказались от использования пластика? Как изменился бы климат, если бы вся энергетика перешла на возобновляемые источники? Какие неожиданные последствия могли бы возникнуть?*

Инструкция:

- Используйте условные конструкции для выражения своих предположений.

- Напишите небольшое эссе (200 слов), в котором проанализируйте возможные последствия вашего предположения.

- Обсудите свои идеи и их последствия в группах.

Упражнение 5. *“Creative Writing – Future World”*

Задача: напишите рассказ или эссе о планете Земля через 50 лет, где люди полностью интегрированы с природой и используют экологически чистые технологии.

Инструкция:

- Включите в свой рассказ элементы фантастики, инноваций, социальных изменений.

- Придумайте уникальные идеи и представьте, как бы изменился образ жизни людей через 50 лет.

Представленный комплекс упражнений помогает обучающимся развивать дивергентное мышление через креативные задания, анализ ситуаций с разных точек зрения, моделирование гипотетических сценариев и создание уникальных проектов. Такой подход стимулирует не только языковые навыки и умения, но и способность генерировать новые идеи и решения поставленных задач.

Использование приёмов развития дивергентного мышления в процессе обучения английскому языку способствует:

1) развитию креативности и воображения – студенты учатся искать нестандартные решения, расширяя свои языковые возможности и укрепляя навыки творческой речемыслительной деятельности;

2) повышению мотивации и интереса к обучению – разнообразные нестандартные задания делают процесс обучения приближенным к реалиям жизни и соответствующим интересам обучающихся;

3) улучшению навыков критического мышления – дивергентное мышление способствует развитию аналитических способностей и умению рассматривать явления/ситуации/задачи с разных точек зрения;

4) развитию коммуникативных навыков – при выполнении заданий открытого типа (со множеством верных решений) обучающиеся учатся выражать идеи, аргументировать свою точку зрения и вести конструктивный диалог на английском языке;

5) подготовке к реальным жизненным ситуациям – способность генерировать многоплановые решения помогает студентам более уверенно ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях за пределами учебной аудитории;

6) дифференциации и индивидуализации обучения – внедрение приёмов развития дивергентного мышления способствует разнообразию учебных заданий, что делает процесс овладения английским языком более эффективным и соответствующим индивидуальным особенностям студентов;

7) формированию самостоятельности и инициативности – студенты учатся автономно генерировать решения поставленной задачи, проявлять активность и инициативность в процессе овладения иностранным языком.

Не смотря на целый ряд положительных изменений в процессе обучения, внедрение приёмов развития дивергентного мышления может сталкиваться с некоторыми педагогическими трудностями:

- недостаток опыта и навыков у педагога, что затрудняет эффективное применение таких приёмов;
- трудности в подборе подходящих заданий и учебных материалов, стимулирующих креативность и нестандартное мышление;
- некоторые студенты могут испытывать затруднения при выходе за рамки привычных способов мышления и выражения собственных идей;
- страх быть непонятым или осмеянным, что мешает свободному выражению идей и мыслей;
- не все студенты заинтересованы в развитии креативности или считают такие задания важными;
- привычный традиционный подход к обучению может подавлять инициативу и желание экспериментировать.

Заключение. Таким образом, активное использование приёмов развития дивергентного мышления личности в процессе обучения английскому языку способствует: более эффективному формированию коммуникативной компетенции обучающихся посредством выражения множества идей и мнений на иностранном языке; развитию гибкости и оригинальности мышления благодаря поиску нестандартных решений поставленных коммуникативных задач, подбору оригинальных языковых средств выражения своих мыслей; интенсифицирует автономность обучающихся в процессе овладения стратегиями учебной деятельности; развивает творческие способности и воображение как обучающихся, так и педагога, что значительно повышает эффективность процесса обучения иностранному языку в целом.

Использованные источники

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

2. Богоявленская, Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85–96.

3. Гилфорд, Дж. Структурная модель интеллекта: психология мышления / Дж. Гилфорд; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Гардарики, 2005. – С. 37–45.

4. Torrance, E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth / E. P. Torrance. – Daedalus: Creativity and Learning, 1965. – PP. 663–679.

5. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

6. Черниговская, Т. В. От коммуникационных сигналов к языку и мышлению человека: эволюция или революция / Т. В. Черниговская // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. – 2008. – Т. 94, № 9. – С. 1017–1028.

7. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко (ред.). – М. : АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.

TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL'S DIVERGENT THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

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

***Summary**. The article examines linguodidactic techniques for the development of students' divergent thinking during English language classes. Positive changes in the process of mastering a foreign language with the systematic usage of tasks that activate divergent mental activity are indicated.*

***Key words**: divergent thinking, convergent thinking, creativity, English, advanced level.*

УДК 811.111'271:316.77-057.87

«SMALL TALK» КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ И СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

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

***Аннотация.** В статье рассматривается роль small talk как фатического жанра в межкультурной коммуникации студентов. Анализируются коммуникативные функции, структура и тематические особенности small talk в англо-американской, русской и белорусской культурах.*

***Ключевые слова:** small talk; светская беседа; коммуникативные функции; культурные различия.*

Владение эффективными коммуникативными навыками является необходимым условием успешной адаптации как для иностранных студентов, так и для белорусских обучающихся, участвующих в программах академической мобильности. Ежедневное взаимодействие с окружающими происходит как в личном общении, так и посредством различных цифровых платформ и мессенджеров. Однако возникает вопрос: какая часть информации действительно достигает целевой аудитории или конкретного адресата в той форме и с тем эффектом, на который рассчитывает отправитель сообщения? Эффективная коммуникация требует от участников процесса ясности и точности формулировок, а также полноты и завершённости передаваемой информации. Эффективная коммуникация представляет собой комплексный процесс, выходящий за рамки простого обмена данными: она включает в себя понимание эмоционального и намеренного контекста сообщения, способность чётко и однозначно передать содержание, а также умение слушать таким образом, чтобы воспринять полный смысл сказанного и обеспечить у собеседника ощущение того, что его позиция была услышана и понята.

Национальная культура, а также нормы и традиции общества, в котором человек живет, оказывают определяющее влияние на формирование его коммуникативного поведения. В процессе межкультурного взаимодействия, предполагающего общение с представителями иных стран и культур, индивид обогащает свой духовный опыт, формирует толерантное отношение к иным ценностям и моделям поведения, а также развивает личностные и коммуникативные компетенции.

С точки зрения изучения иностранного языка, фатический жанр *small talk* представляет особый интерес, поскольку умение вести такого рода беседу предполагает развитие языковой, речевой, социокультурной и дискурсивной компетенций, которые в совокупности образуют общую коммуникативную компетенцию. На основании педагогического опыта можно отметить, что современные студенты испытывают трудности

в поддержании спонтанного разговора не только на иностранном языке, но и на родном. Они зачастую воспринимают подобные ситуации как бессодержательные и ненужные, что в условиях иной культурной среды может восприниматься как проявление грубости или невоспитанности, поскольку студенты используют речевые модели, характерные для своей собственной культуры. В учебном процессе данные ошибки проявляются при построении диалогов на иностранном языке, даже при наличии образцов и проведении управляемых диалогов.

Материалы и методы. В качестве теоретической базы исследования использовались труды зарубежных (Э. Холл, Р. Тарнер, Р. Вайсман) и отечественных специалистов (М. М. Бахтин, А. К. Матвеев, В. В. Дементьев), посвящённые вопросам межкультурной коммуникации, диалогу культур и фатическим жанрам. В ходе исследования применялись как общенаучные методы (наблюдение, описание, систематизация), так и специализированные лингвистические методы, включая контекстологический и стилистический анализы.

Результаты и их обсуждение. Термин "*small talk"* впервые зафиксирован в письмах британского парламентария лорда Честерфилда к своему сыну, датируемых XVIII веком, что отмечено в Оксфордском словаре английского языка. Этот сборник писем можно рассматривать как важный исторический источник, содержащий педагогические советы и жизненные наблюдения по широкому кругу вопросов, что соответствует его подзаголовку "*On the Fine Art of Becoming a Man of the World and a Gentleman"*. В одном из писем 1751 года лорд Честерфилд описывает «некий вид болтовни, или светской беседы», которая была обычной при дворе и в смешанных компаниях того времени. Он характеризует такую беседу «как посредственную по содержанию – ни глупую, ни поучительную, но при этом весьма необходимую» [1]. В лучшем случае темы таких разговоров касались общеевропейских событий, однако чаще обсуждались вопросы военной формы различных принцев и князей, браки и отношения «значимых персон», а также великолепие балов и карнавалов. Для современного молодого поколения подобный формат *small talk* может выглядеть следующим образом:

*«*Вы видели последнее платье Мари Краймбрери?»

«Они так ругались, что сбежались соседи. Какой кринж!»

«В пятницу была отличная вечеринка, сходим ещё?*»*

Таким образом, исторически *small talk* представлял собой социально значимый ритуал легкой беседы, адаптированный к культурному контексту своего времени, и сохраняет свою актуальность в современной коммуникации как способ установления и поддержания социальных связей.

Анализируя англоязычные толковые словари, мы выяснили, что '*small talk'* – это разговор (*conversation*) о вещах, которые не являются важными, часто между людьми, плохо знающими друг друга; некоторые толкования уточняют тип разговора: *"social conversation", "polite conversation", "light or casual conversation", "idle conversation", "chitchat".* Если это ни к чему не обременяющая, повседневная беседа из вежливости, почему студенты испытывают сложности при ведении таких бесед? Ложку дегтя может добавить определение из *Urban dictionary*:

"A bullshit social ritual where people decide to talk about the weather and how they're doing instead of topics that are actually interesting and fun to talk about" [2]. Судя по негативной коннотации, которую несёт слово *bullshit*, можно предположить, что и среди англоязычной молодежи существует непонимание необходимости соблюдения определённых ритуалов и норм вежливости, предпочитая обсуждать действительно интересные для них темы. Тем не менее, люди часто прибегают к *small talk* как к способу избежать неловких пауз и соответствовать принятым или ожидаемым моделям поведения в обществе.

Small talk как краткая, неформальная беседа на повседневные темы, не затрагивающая глубоких или спорных вопросов, но выполняющая важнейшие социальные функции, в образовательной среде, особенно среди студентов, становится инструментом установления контактов, формирования доверия и сплочения коллектива. Несмотря на кажущуюся поверхностность, именно такие разговоры часто становятся отправной точкой для построения прочных межличностных и профессиональных связей.

Возможно, трудности, которые испытывают студенты при поддержании спонтанной социальной коммуникации, обусловлены не только языковыми и психологическими барьерами, но и различиями в представлениях о функциях фатического диалога, существующими в разных культурах.

Аналогом понятия *small talk* в русскоязычной культуре чаще всего выступают выражения «светская беседа» и «разговор ни о чём». Так, можем проанализировать высказывания отечественных ученых по данному жанру:

- «светская беседа в русской речевой культуре и *small talk* в англо-американской речевой культуре – разные жанры, которые поддерживаются разными системами национально-культурных ценностей и концептов» (В. В. Фенина) [3];
- «...светская беседа для русских есть общение неповседневное и изысканное, и владеть ею должен, прежде всего, человек культурный, известный, успешный, представитель элиты, «изысканных» профессий. *Small talk* для американцев – общение повседневное, и им должен владеть каждый носитель английского языка» (В. В. Дементьев) [4, с. 360];
- «это взаимно приятный, ни к чему формально не обязывающий разговор на общие темы, основная цель которого – провести время с собеседником, оставаясь с ним в вербальном контакте» (И. А. Стернин) [5].

Таким образом, отечественные ученые рассматривают светскую беседу как жанр, тесно связанный с культурными и социальными нормами, отражающий высокий уровень речевой культуры и являющийся признаком принадлежности к культурной элите.

Учитывая тот факт, что в нашей культуре ведение *small talk* не является традиционно распространённой практикой, у студентов отсутствуют устоявшиеся речевые образцы на русском или белорусском языках. Вследствие этого они переносят собственные модели речевого поведения и коммуникативные стратегии при общении на английском языке. В связи с этим ключевой задачей преподавателя становится разъяснение функций *small talk,* описание его структурных особенностей и акцентирование внимания на межкультурных различиях данного фатического жанра.

К. И. Косова выделяет следующие коммуникативные функции *small talk*: регуляция общения, презентация социальной роли и управление дистанцией, определение тематики общения, определение стратегии поведения [6]. Функция регуляции общения заключается в том, что *small talk* служит средством установления и поддержания контакта между собеседниками, помогая начать, поддержать или завершить коммуникацию в различных социальных ситуациях. Функция презентации социальной роли проявляется в том, что через *small talk* человек демонстрирует свой социальный статус, принадлежность к определённой группе и коммуникативные умения, что способствует формированию положительного имиджа в социуме. Управление дистанцией заключается в регулировании степени близости или отдалённости между участниками беседы, что помогает поддерживать комфортный уровень взаимодействия. Наконец, функция определения тематики общения связана с выбором нейтральных и приемлемых для обеих сторон тем, которые создают благоприятную атмосферу для дальнейшего диалога. Определение стратегии поведения в коммуникации позволяет адаптировать речевое поведение в зависимости от контекста и статуса собеседников.

Так, К. Шнайдер выделяет три категории тем, которые могут возникать в *small talk* [7]:

- Непосредственная ситуация *(immediate situation or "frame" of the situation)* – темы, связанные с текущим моментом и окружением. В качестве примера, на студенческой конференции это могут быть визитки, техническое сопровождение, место проведения или участники.
- Внешняя ситуация *(external situation or "supersituation")* – более широкий контекст, выходящий за рамки непосредственного окружения. Сюда относятся такие социальные темы, как последние новости, политика, спорт, фильмы или знаменитости. Эта категория наименее ограничена и может быть легко расширена.
- Коммуникативная ситуация (частные темы) – темы, сосредоточенные на самих собеседниках, такие как их хобби, семья или карьера.

Типичный разговор в стиле *small talk*, по мнению К Шнайдера, начинается с обсуждения текущей ситуации, а затем переходит либо к внешним темам, либо к вопросам, связанным с собеседниками, в зависимости от социального контекста. Структура *small talk* может быть выстроена по принципу пинг-понга:

- приветствие – ответ на приветствие,
- вопрос «Как у вас дела?» – ответ и зеркальный вопрос,
- ответ собеседника и вопрос на нейтральную тему,
- ответ и дополнительный вопрос развивающий тему,
- несколько серий «вопрос – ответ»,
- переход к теме встречи.

Пример:

Marvin *Hello, I'm Marvin Bernstein. I have an appointment with Ms Jacinta Ross.*
Jacinta *Hi, I'm Jacinta Ross. And on behalf of HYBRID Electronics, welcome to our new facility.*
Marvin *Thank you very much, Ms Ross.*
Jacinta *It's nice to finally meet you in person at last. And please, call me Jacinta.*
Marvin *OK.*
Jacinta *So, how was your journey?*
Marvin *It was fine, thanks. Though there was quite a lot of traffic.*
Jacinta *Ah. And did you have any trouble finding us?*
Marvin *No, not at all, your directions were excellent.*
Jacinta *I'm glad to hear it. Here, let me take your coat.*
Marvin *Oh, that's OK, I'll hang on to it for now.*
Jacinta *Of course. Can I get you a coffee?*
Marvin *That sounds nice.*
Jacinta *OK. Come this way and I'll run through today's programme.*
Marvin *Great* [8. с. 149].

В данном образце диалога вопросы о поездке и поиске офиса относятся к обсуждению текущих обстоятельств, что типично для начального этапа *small talk*. Предложение снять пальто и угоститься кофе – проявление заботы о собеседнике, что также входит в стандартные темы для установления контакта. После короткого обмена любезностями и уточнения бытовых деталей Джасинта предлагает перейти к обсуждению программы встречи, что соответствует логике делового *small talk* – сначала нейтральные темы, затем переход к основной цели визита. Данный диалог иллюстрирует, как *small talk* в бизнес-контексте выполняет важные коммуникативные функции: способствует установлению доверия, облегчает начало взаимодействия, помогает сгладить возможную неловкость и создает позитивный фон для последующего делового общения.

Для того чтобы такого типа ситуации не вызывали проблем у студентов, они должны знать как обратиться к человеку, владеть речевыми клише, формулами по ситуации, активно использовать различные типы вопросов, соблюдать правила этикета.

Отдельно стоит указать на выбор тем при разговоре с людьми других национальностей и культур.

Культурные различия в понимании *small talk* проявляются в нескольких аспектах: темы разговора, степень формальности и прямоты, функции, ценности и концепции, коммуникативные навыки.

Например, в Великобритании популярной темой является погода, тогда как в других культурах могут обсуждаться семья, хобби или текущие события. В англоязычной культуре принято соглашаться с собеседником, а во Франции наоборот, принято высказывать свою точку зрения, выражая уважение к тому, с кем вы разговариваете.

В одних культурах *small talk* может иметь более формальный и структурированный характер, с четкими правилами и ожиданиями. В других культурах, например, в русской, *small talk* может быть более неформальным и спонтанным, с меньшим акцентом на этикет. Белорусы, например, не станут скрывать свои истинные мысли, не говоря уже о том, чтобы ходить вокруг да около, чтобы поговорить друг с другом.

В англо-американской культуре *small talk* часто используется для установления социальных отношений и создания дружелюбной атмосферы, в других культурах – может служить средством предотвращения неловкого молчания или поддержания вежливости.

В английской культуре *small talk* поддерживается ценностями, связанными с концептом "*gentleman"*. В русской культуре коммуникативные ценности, лежащие в основе светской беседы, являются привнесенными, но адаптированными в той мере, в какой отвечают оппозитивности русского менталитета.

Владение *small talk* входит в общенациональную коммуникативную компетенцию в англо-американской культуре, в то время как в русской культуре владение светской беседой является признаком элитарности языковой личности.

Приведем примеры мини-диалогов.

Англо-американская культура (США/Великобритания):

В офисе:

***William**: Morning, Paul.*
***Paul**: Oh, morning, William, how are you doing?*
***William**: Fine, thanks. Have a good weekend?*
***Paul**: Yes, thanks. Catch you later!*

Краткий обмен приветствиями и вопросами о выходных создает дружелюбную атмосферу и укрепляет социальные связи.

Германия, рабочая обстановка:

***A:** Guten Morgen.*
***B**: Guten Morgen.*
***A**: Viel zu tun heute? (Много дел сегодня?)*
***B**: Ja, ziemlich viel.*

Обмен короткими фразами – способ поддержать формальную вежливость, не переходя к личным темам.

Русский вариант *small talk* часто короче и прямолинейнее. В деловой среде его используют для разогрева перед обсуждением серьезных вопросов. В неформальной обстановке *small talk* может быстро перейти к более личным темам, если собеседники чувствуют доверие. Важно помнить, что излишняя улыбчивость и поверхностные комплименты могут восприниматься как неискренность.

Деловая среда:

А: Доброе утро. Как доехали?
Б: Доброе утро, спасибо, всё хорошо. Погода сегодня отличная.
А: Да, повезло. Переходим к обсуждению проекта?
Б: Давайте, я подготовил презентацию.

Как видим, *small talk* носит короткий и прямой характер – после пары вежливых фраз сразу переходят к делу.

Белорусский *small talk* занимает промежуточное положение между русским и английским стилями. Белорусы, как правило, сдержанны, но открыты к коротким беседам на нейтральные темы, особенно в сельской местности или среди знакомых. В белорусской культуре ценится уважительное и спокойное общение. *Small talk* часто сопровождается искренним интересом к собеседнику, особенно если речь идет о родственниках, соседях или коллегах. Белорусы не склонны к излишней болтливости, но охотно поддерживают короткую беседу, чтобы проявить вежливость и гостеприимство.

А. Добры дзень! Кампанія «Чмель». Слухаю вас.

В. Дабрыдзень! Нас зацікавіла ваша прадукцыя, маем намер купіць. Хацелі б сёння пад'ехаць і заключыць дагавор.

А. Калі ласка, прыязджайце. Мы працуем ад 9-й да 18-й гадзіны.

В этом диалоге *small talk* представлен минимально – только в виде вежливого приветствия. Это характерно для белорусской деловой культуры, где ценится сдержанность и лаконичность, а *small talk* используется для проявления вежливости, но не для установления личного контакта. В неформальной обстановке или среди знакомых диалог мог бы быть чуть более развернутым, но в данном случае – строго по делу.

Заключение. Использование *small talk* в учебном процессе способствует развитию коммуникативной компетенции у студентов, помогая им овладевать навыками непринуждённого общения, которые необходимы для успешной социализации и адаптации в академической и профессиональной среде. *Small talk* выполняет фатическую функцию, позволяя студентам устанавливать и поддерживать социальные связи, заполнять неловкие паузы, демонстрировать дружелюбие и готовность к общению. Умение вести *small talk* рассматривается как важный *soft skill*, необходимый для успешной социализации, *networking* и деловых встреч. Обучение этому жанру помогает студентам преодолевать коммуникативные барьеры и чувствовать себя увереннее в различных социальных ситуациях. *Small talk* является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации, что особенно важно для студентов, изучающих иностранные языки и планирующих работать или учиться за рубежом. Таким образом, *small talk* действительно является эффективным средством социализации студентов, способствуя развитию их коммуникативных навыков и успешной адаптации в обществе.

Использованные источники

1. How to Make Small Talk in the 19th Century? [Electronic resource]. – Stradford, 2013–. – URL: https://shannonselin.com/2021/11/small-talk-19th-century (date of access: 10.02.2025). – Text : electronic.

2. Urban dictionary [Electronic resource]. – California, 1999–. – URL: https://www.urbandictionary.com. (date of access: 10.02.2025). – Text : electronic.

3. Фенина, В. В. Речевые жанры small talk и светская беседа в англо-американской и русской культурах : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / Фенина Виктория Владимировна; Саратовская государственная академия права. – Саратов, 2005. – 24 с.

4. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В Дементьев. – М : Знак, 2010. – 600 с.

5. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие : учеб. пособие / И. А. Стернин. – Воронеж : ВГУ, 2001. – 266 с.

6. Косова, К. И. Small Talk как универсальный фатический жанр в глобальном коммуникативном пространстве / К. И. Косова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2(87). – С. 34–38.

7. Endrass, B. Culture-Related Topic Selection in Small Talk Conversations across Germany and Japan / B. Endrass, Y. Nakano, A. Akhter Lipi, M. Rehm, E. Andr´e [Electronic resource]. – Berlin, 2011. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-23974-8_1 (date of access: 11.02.2025). – Text : electronic.

8. Business Result: Intermediate student's book with online practice / D. Grant [et al.]; – Second Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2017. – 159 p.

9. Балло, Ю. А. Small talk как неотъемлемая часть общей коммуникативной компетенции студентов / Ю. А. Балло – Текст : электронный // Репозиторий Могилевского института МВД Республики Беларусь. – URL: https://elib.institutemvd.by/jspui/handle/MVD_NAM/7961 (дата обращения: 12.12.2024). – Электрон. версия ст. из : Языковая компетентность: методические аспекты практико-ориентированного

образования : материалы V Международной научно-методической конференции, Могилев, 24–28 апреля 2023 / Могилевский институт МВД Республики Беларусь. – Могилев : МИ МВД РБ, 2023. – С. 20–26.

10. Рожко, С. Ю. Особенности ведения "small talk" в разных странах / С. Ю. Рожко. ; науч. рук. Ю. А. Балло. – Текст : электронный // Репозиторий ВГУ имени П. М. Машерова. – URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/41733 (дата обращения: 12.12.2024). – Электрон. версия ст. из : На пороге открытий : материалы III Международной научно-практической конференции высокомотивированных и одаренных студентов, Витебск, 19 декабря 2023 г. / Витебский гос. ун-т ; редкол. :С. В. Николаенко (гл. ред.) [и др.] ─.Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 188–192.

"SMALL TALK" AS AN INTEGRAL ELEMENT OF CULTURE AND A MEANS OF STUDENTS' SOCIALIZATION

Ballo Yu. A., Shkatulo N. M.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article examines the role of small talk as a phatic genre in students' intercultural communication. The communicative functions, structure and thematic features of small talk in Anglo-American, Russian and Belarusian cultures are analyzed.*

Keywords*: small talk; social conversation; communicative functions; cultural differences.*

УДК 17.022.1:316.762:81'243:378.147

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

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

Аннотация. *Цель статьи – изучение особенностей нравственного воспитания учащихся в процессе иноязычного образования и определение факторов и приемов его оптимизации. В статье рассматриваются принципы эффективности воспитательного потенциала иностранного языка; специфика организации учебного процесса; задания, управляющие воспитательно-познавательной активностью учащихся.*

Ключевые слова: *иностранный язык; содержание обучения; воспитательный потенциал; принципы эффективности; воспитательно-познавательные задания.*

Процесс реформирования системы образования на всех ее уровнях должен предусматривать совершенствование не только содержания образования, учебников, поиск новых технологий. Ставка лишь на методические инновации без внутреннего духовного развития личности не позволит решить многие проблемы сегодняшнего дня: некоторым представителям молодого поколения присущи равнодушие, скептицизм, нигилизм, иждивенчество и другие морально-отрицательные качества. Вот почему современной системе образования следует выйти на принципиально иной уровень, где забота о духовности обучения и нравственных ориентирах молодежи должны стать определяющей.

Цель статьи – изучение особенностей нравственного воспитания учащихся в процессе иноязычного образования и определение факторов и приемов его оптимизации.

Материалы и методы. Источниками исследования послужили работы по лингвокультурологии и лингводидактике в рамках обсуждаемой проблемы, личный опыт автора в преподавании дисциплин «Английский язык», «Методика преподавания иностранного языка» на факультете гуманитарного знания и коммуникаций Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. В работе использовался системный

и сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы по теме исследования, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. В самом содержании дисциплины «Иностранный язык» заложены огромные потенциальные возможности для формирования духовно-нравственной личности, для которой характерны идейная убежденность, гуманизм, патриотизм, ответственность, трудолюбие и др. Воспитательные цели иноязычного образования ориентированы на 1) уважительное и доброжелательное отношение к носителям изучаемого языка; 2) систему моральных ценностей и оценочно-эмоциональное отношение к миру; 3)понимание важности изучения языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях межкультурного сотрудничества; 4) формирование толерантности к другим нациям и народам.

Традиционно содержание обучения включает темы для развития иноязычной устной речи и чтения, языковой материал (лексический, грамматический, фонетический), речевой материал (речевые образцы, тексты и т.д.), специальные и общеучебные навыки и умения. Усиление воспитательно-образовательной направленности содержания обучения может быть реализовано за счет использования аутентичных, информативных, ценных в морально-этическом отношении и в то же время посильных дидактических материалов, а также более целенаправленного развития навыков и умений.

Эффективность воспитательного потенциала иностранного языка определяется, по нашему мнению, следующими принципами: 1) единство и взаимообусловленность практических, воспитательных, развивающих и образовательных целей обучения;
2) коммуникативная направленность учебно-воспитательного процесса, выбор приемов и средств обучения, рассчитанных на постоянное вовлечение учащихся в активные формы работы с учетом их исходного уровня как общеобразовательной, так и языковой подготовки, интересов, возрастных и индивидуальных особенностей; 3) системность в организации содержания обучения и средств его усвоения, основанная на поэтапном формировании иноязычных навыков и умений; 4) осознанность в овладении иностранным языком как средством общения, предусматривающая осмысление учащимися языкового и речевого материала в единстве его формы и функции и позволяющая адекватно решать коммуникативные задачи общения; 5) самостоятельность обучаемых, которая должна обеспечиваться хорошо продуманной и учитывающей этапы овладения иностранным языком системой заданий; 6) межпредметная координация, предполагающая согласование тем различных дисциплин с целью формирования в сознании учащегося целостного восприятия явлений окружающего мира; 7) межкультурное взаимодействие, обеспечивающее готовность к межкультурной коммуникации, развитие способности субъектов адекватно общаться через границы собственных культур; 8) дифференциация и индивидуализация учебного процесса, предусматривающие вариативность средств и приемов обучения в соответствии с уровнем обученности и обучаемости учащихся.

Наличие мотивации и интереса к изучаемому материалу является определяющим для воспитательного воздействия содержания и средств обучения. Общеизвестно, что то, что интересно и нужно, усваивается прочно и легко. В педагогической литературе мотивация рассматривается как выбор обучающимися учебно-познавательной цели и их активное участие в образовательно-воспитательном процессе, направленном на достижение определенного результата, опосредованного поставленной целью [1, с. 52]. Анализируя функции мотивации, можно выделить: 1) побуждающую, обусловливающую активность, поведение и деятельность; 2) направляющую, определяющую выбор и осуществление определенной линии поведения; 3) организующую; 4) регулирующую, предусматривающую иерархизацию мотивов; 5) контролирующую. Развитие и поддержание мотивационной базы обеспечивается такими факторами, как создание благоприятной атмосферы в учебном коллективе, гармоничные взаимоотношения обучающихся

и обучающего, содержание и организация учебно-воспитательной деятельности, разнообразие используемых методов и приемов, проблемные и творческие виды заданий, когнитивный стиль работы.

Особое значение для реализации воспитательного потенциала иностранного языка имеет характер взаимодействия между преподавателем и учащимися, авторитет и мастерство педагога, потребность и уверенность его подопечных в овладении учебным предметом. Иными словами, воспринимаемая информация сразу же подвергается оценке со стороны обучаемых, ее неубедительность, неавторитетность ведут к недоверию ко всем видам работы, выполняемой под руководством преподавателя. В этой связи следует отметить огромный воспитательный эффект, реализуемый в условиях суггестопедического метода, основоположником которого является Г. К. Лозанов [2].

Suggestio в переводе с латинского означает «внушение», что в социальной психологии декларируется как воздействие на сознание/подсознание человека с целью становления у него определенной позиции. Результативность внушения и убеждения, а значит и воспитания, в значительной степени зависят от умений преподавателя преодолевать антисуггестивные барьеры, к числу которых Г. К. Лозанов относит не только барьер критического мышления, но и интуитивно-аффективный барьер, согласно которому обучающиеся не воспринимают все то, что не вызывает у них чувства уверенности и интерес, а также этический барьер, суть которого заключается в том, что информация, противоречащая моральным принципам личности, не усваивается. К перечисленным барьерам можно также отнести так называемый эстетический барьер, т.е. огромную роль в воспитании и восприятии учащимися учебного материала играет манера педагога общаться с учебным коллективом, его внешний вид, интерьер учебной аудитории.

Как известно, сознание формируется в деятельности, поэтому реализация воспитательного потенциала иностранного языка не может рассматриваться вне технологии обучения. Навыки и умения, познание и развитие есть звенья одной цепи, составляющей процесс формирования личности. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет свой кругозор, границы своего мировосприятия. Процесс обучения иноязычной речи идет от усвоения языкового материала к совершенствованию навыков употребления данного материала в условно-речевых ситуациях и развитию собственно речевых умений в различных условиях общения. Учитывая современные требования к организации учебного процесса, особенно актуальным становится вопрос об активизации познавательной активности учащихся в контексте воспитательного характера обучения. Данная активность стимулируется специально отобранными проблемными заданиями с учетом конкретных сфер общения, ситуаций, возрастных интересов и т.д. Комплекс проблемных заданий, управляющих воспитательно-познавательной активностью, варьируется от построения сообщений на основе смысловых опор (схем, таблиц, ментальных карт и т.д.) до ролевых игр, проектов, кейсов, дискуссий, дебатов. Данные задания могут быть сгруппированы следующим образом:

1. Социолингвистические, направленные на изучение коммуникативного и национально-культурного значения языковых единиц иностранного языка и развитие умений оформлять иноязычное высказывание в соответствии с социокультурной ситуацией общения. Данные задания предполагают широкое использование «схем общения», например: «Обсуди с товарищем посещение мемориального комплекса, используя данную денотатную карту/таблицу».

2. Коммуникативные игры, основанные на приемах комбинирования, ранжирования, группировки информации, например: «Из данного перечня выберите пять качеств человека, которые вы цените больше всего, и аргументируйте свой выбор».

3. Познавательно-поисковые задания, направленные на развитие общеобразовательного уровня обучаемых и соединяющие речевую практику с исследовательской

и ценностно-ориентационной деятельностью. Сюда можно отнести объяснение определенных реалий; ответы на вопросы, требующие изучения дополнительных источников информации; разработка проектов и кейсов и др.

4. Проблемные ситуации, развивающие продуктивную речь. Они могут содержать афоризм, лозунг, вопросы дискуссии или быть построены по принципу «мозгового штурма», когда группа подразделяется на генераторов идей, критиков и экспертов, при этом задача каждой подгруппы аргументированно отстоять свою позицию в решении проблемы. В проблемной речевой ситуации всегда взаимодействуют коммуникативный, познавательный и воспитательный компоненты, направленные на решение генеральной задачи.

Важным условием управления воспитательно-познавательной активностью учащихся является учет адекватных мер трудностей, которые определяются 1) опорными знаниями, навыками и умениями обучаемых; 2) определением навыков и умений, которыми необходимо овладеть; 3) подбором языковых и смысловых опор; 4) местом конкретной задачи в системе обучения; 5) видами работы и способами решения поставленной задачи. Иными словами, воспитательное воздействие учебного материала может меняться в зависимости от таких факторов, как: 1) работает учащийся с ним охотно/неохотно, с интересом/без интереса, самостоятельно/несамостоятельно; 2) в какой мере задания носят проблемный характер, дают ли они возможность привлечь жизненный опыт, знания по другим дисциплинам; 3) готов ли обучаемый к выполнению заданий, т.е. от наличия у него коммуникативной и психологической готовности. Под коммуникативной готовностью понимается знание учащимися языкового материала и умение оперировать им в устной и письменной речи. Психологическая готовность предусматривает положительный настрой на работу, владение рациональными приёмами учения, умения пользоваться учебником, справочной литературой, звукозаписью, осуществлять самоконтроль.

Заключение. Сегодня четко прослеживается переориентация языкового образования со знаниецентрического на межкультурное, целью которого является не только формирование иноязычных знаний, навыков и умений, но и развитие творческих начал и духовно-нравственной личности. Современное обучение иностранным языкам должно формировать мировоззрение, основанное на поликритериальности решений и нравственной ответственности за свои действия. При этом усвоенная учащимся система ценностей оказывает влияние на то, во имя чего и как он использует свой духовный потенциал, а, следовательно, и на нравственное развитие общества, в котором он живет.

Данные изменения не могут не найти свое отражение в профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка. Залогом успешной реализации воспитательной направленности обучения является триада «материалы – технология – преподаватель». Только владеющий коммуникативными, организаторскими, гностическими, оценочными умениями и способный создать благоприятный психологический микроклимат педагог может внедрять в процесс иноязычного образования следующие аспекты формирования духовно-нравственных ценностей: 1) когнитивный, включающий в себя знания о том, что значит быть нравственно воспитанным человеком; 2) эмоционально-чувственный, характеризующийся внутреннем стремлением к необходимости соблюдения соответствующих норм и правил; 3) деятельностно-практический, реализующийся в определенной продуктивной деятельности.

Использованные источники

1. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам : практикум / А. Н. Шамов. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 219 с.

2. Лозанов, Г. К. Суггестология и суггестопедия : автореф. дис. … д-ра мед. наук : Спец. 14.767 / Г. К. Лозанов. – София, 1970. – 64 с.

THE PECULIARITIES OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Bobyleva L. I.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The aim of the article in to investigate the peculiarities of students' moral upbringing in the process of foreign language education and to determine factors and techniques of its optimization. The article deals with the principles of foreign language upbringing potential effectiveness, teaching process organization characteristics, tasks of students' educational and cognitive activity management.*

Key words: *foreign language, teaching content, upbringing potential, principles of effectiveness, educational and cognitive tasks.*

УДК 81'27:316+77. 37.016:81'243

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: ПРЕОДОЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТОВ

Буевич А. А.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГТУ

Аннотация. *В статье рассматривается национально-ориентированный подход в обучении английскому языку, направленный на формирование лингвокультурной компетенции и предотвращение коммуникативных барьеров. В работе анализируются ключевые аспекты межкультурного взаимодействия, различия в системах ценностей и безэквивалентная лексика. Предлагаются методические приемы, способствующие формированию лингвокультурной компетенции при изучении английского языка.*

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; национально-ориентированный подход; безэквивалентная лексика; культурные реалии; privacy; межкультурные конфликты.*

Как и многие развитые страны, Соединенное Королевство Великобритании после окончания Второй мировой войны постепенно превратилось в мультикультурную страну с высоким уровнем иммиграции. По данным бюро национальной статистики Великобритании, за 2024 год чистая миграция достигла рекордно высокого уровня – более 900 тысяч человек. В результате этого страну охватывают повторяющиеся акции протеста антииммигрантской направленности, которые часто перерастают в погромы и стычки с полицией. Многочисленные участники этих протестов призывают британское правительство прекратить неконтролируемую иммиграцию в страну. Актуальной проблемой в этом вопросе являются вопросы межкультурного взаимодействия и межкультурных конфликтов. Аналитики предлагают распространение механизмов интеграции мигрантов в британское общество через уроки английского языка, продвижение британских ценностей и внедрение британских традиций. Национально ориентированный подход в лингводидактике позволяет минимизировать эти риски за счет целенаправленного формирования лингвокультурной компетенции, включающей не только языковые, но и социокультурные знания.

Цель исследования – разработка методических приемов интеграции национально ориентированного подхода в обучение иностранным языкам для предупреждения межкультурных конфликтов и формирования толерантного коммуникативного поведения.

Материал и методы. Материалом для данного исследования послужили труды по межкультурной коммуникации Э. Холл, А. Вежбицкой, Л. Самовара, Е. М. Верещагина,

В. Г. Костомарова и др. Источниками иллюстративного материала послужили тексты из сети Интернет, а также издания Cambridge International Dictionary of Idioms и English Proverbs Explained. В ходе исследования использовались описательно-аналитический и сопоставительный методы.

Результаты и их обсуждение. Непонимание культурных кодов, этноцентризм и отсутствие навыков межкультурной адаптации часто приводят к конфликтам в профессиональной, образовательной и бытовой сферах. В этой связи лингвисты, социологи, этнокультурологи все чаще фокусируются в своих работах на анализе лингвокультурных и социоэтических аспектов взаимодействия между носителями разных языков (А. Вежбицкая, Л. Самовар, Э. Холл (Edward T. Hall), С. Г. Тер-Минасова) и др. [1; 2; 3; 7; 8]. Ученые подчеркивают, что основным препятствием для эффективной коммуникации становится этноцентрический фильтр – тенденция оценивать другие культуры исключительно через призму собственных культурных норм и ценностей.

Для преодоления подобных трудностей мы предлагаем внедрение некоторых эффективных методических приемов в процесс обучения иностранному языку:

1. Проведение сопоставительного анализа значений слов в изучаемом языке и родном. Несмотря на то что человеческий опыт систематизирован посредством схожих концепций, мир структурирован по-разному в различных культурах. Например, в английском языке одно слово *in-laws* обозначает различных родственников через брак: тестя, тещу, свекра, свекровь, а также деверя или шурина, золовку или невестку. Как видно, в русском языке существует семь слов для этих членов семьи. Они более точно передают нюансы родственных отношений, которые появляются после замужества или женитьбы, в то время как английские выражения *mother-in-law* (теща или свекровь) или *father-in-law* (тесть, свекор) отражают идею формальной родственной связи, установившейся через брачные обязательства. В английском и американском обществах сформировалась менее расширенная система родственных отношений, поэтому у англичан нет нужды в терминах, обозначающих этих родственников.

Абсолютная схожесть человеческого тела не исключает различий в его концептуализации и вербализации в русской и английской картинах мира. Части тела, выполняя символическую функцию в мифопоэтическом мировосприятии, служат эталонами человеческих качеств и воплощают культурный опыт носителей языка. Например, в английской лингвокультуре *живот* ассоциируется с храбростью и решимостью (*have the stomach for something, a strong stomach, get enough guts to do smth*). В русской же традиции, как показывает этимология слова, *живот* означает «жизнь», что отражается во фразеологизмах: *положить живот за кого-то, не щадить живота своего, не на живот, а на смерть* и др. Тело в целом и его части могут рассматриваться как первичная основа концептуализации и осмысления человеком окружающего пространства. Вместе с тем у носителей разных языков и культур наименования частей тела могут значительно отличаться.

Рассмотрим способы обозначения слова *палец* в английском и русском языках. Чтобы назвать этот предмет по-английски, нужно указать, о каком именно пальце идет речь: о пальце руки или ноги, и если речь идет о руке, то нужно обозначить, какой именно палец. Как известно, пальцы руки, за исключением большого, у англичан называются *fingers*, большой палец – *thumb*, а пальцы ноги – *toes*. Русскому выражению *десять пальцев* соответствует английское *eight fingers and two thumbs* (восемь пальцев и два больших пальца), а *двадцать пальцев* – это *eight fingers, two thumbs, and ten toes* (восемь пальцев, два больших пальца на руках и десять пальцев на ногах).

Для описания окружающего их мира люди прибегают к названиям частей тела, употребляя их в переносном значении, для описания различных сфер деятельности, в том числе и для выражения различный эмоций. Словосочетание *зеленые глаза* на русском

языке звучит романтично и поэтично, вызывая ассоциации с колдовскими или русалочьими глазами. В английском языке *green eyes* предают негативные коннотации, поскольку являются метафорическим обозначением зависти. Отрицательные ассоциации, связанные с *green eyes*, возникли благодаря У. Шекспиру, который в трагедии «Отелло» назвал зависть и ревность (*jealousy*) зеленоглазым чудовищем – *a green-eyed monster*.

2. Для эффективного общения и преодоления конфликта культур важно понимать и принимать ценности собеседника, поэтому при обучении иностранному языку изучение системы ценностей носителей других культур представляется особенно необходимым и важным.

Так, например, следует понимать, что в межличностной коммуникации англичан и американцев ключевую роль играет персональная дистанция, представляющая собой личное пространство, в которое индивид не допускает других людей, за исключением самых близких. Личное пространство, которое Э. Холл метафорически называет «пузырем», варьируется не только по размеру в разных культурах, но и занимает различные позиции в иерархии ценностей [7]. В английской культуре существует специальный термин *privacy*, который обозначает эту важнейшую культурную ценность. В отличие от англичан, русские воспринимают себя в рамках границ своего тела, что приводит к минимальному личному пространству или даже его отсутствию.

Разница в наличии зоны *privacy* у англичан и ее отсутствии у русских проявляется в том, что англичане стараются избежать столкновения с идущими навстречу значительно раньше, чем это делают русские. Обычно русские извиняются только при близком столкновении или непосредственном физическом контакте, в то время как англичане извиняются при «столкновении» своих зон автономии. При этом оба участника ситуации выражают извинения независимо от того, кто стал инициатором конфликта. Например, идущий сзади скажет *sorry*, если пешеход впереди неожиданно остановится.

Русские же проявляют высокую толерантность к прикосновениям (в общественных местах, транспорте или магазинах), что приводит к тому, что они не всегда считают нужным извиняться в подобных ситуациях. Это вполне объяснимо: вместо чувства дистанции (*sense of privacy*) у русских развилось другое чувство – чувство локтя: кто-то всегда рядом и готов поддержать, чтобы не дать упасть.

Фундаментальный принцип английской коммуникативной культуры, заключающийся в соблюдении межличностной дистанции, получает последовательное выражение в системе фразеологических единиц. К числу таковых относятся: *keep distance, keep (stay, steer) clear off smb.* (семантически передающие идею сохранения физического и психологического пространства); *get off smb.'s back* (демонстрирующие негативное отношение к нарушению личных границ). Примечательно, что в английском коммуникативном пространстве данный принцип реализуется билатерально: носители языка не только самостоятельно поддерживают дистанцию, но и активно регулируют степень приближения собеседника посредством выражений *hold /keep smb. at a distance, hold (keep) smb at arm's length*, что отражает концептуальную значимость личного пространства в британской коммуникативной парадигме.

В рамках английской коммуникативной культуры наблюдается выраженная тенденция к минимизации физического контакта в процессе межличностного взаимодействия. Данная особенность носит системный характер и находит свое объяснение в антропологических параметрах коммуникативного пространства: поддержание дистанции *вытянутой руки* (*arm's length distance*) объективно затрудняет и делает некомфортным тактильное взаимодействие. Эмпирические наблюдения подтверждают, что носители британского коммуникативного стиля: сознательно избегают телесного контакта (объятий, поцелуев) в ситуациях, требующих формального проявления эмоциональной

близости, или ограничиваются символическими жестами (имитация поцелуя без физического контакта).

Русский перевод слова *privacy* не покрывает всего значения этого слова. Сопоставительное исследование семантики однокоренных слов *private – privately* позволяет выявить ключевые концептуальные характеристики английской коммуникативной культуры. Исследование сочетаемости прилагательного *private* демонстрирует его широкий семантический диапазон, охватывающий следующие концептуальные сферы:

- сфера собственности: *private property* (частная собственность);
- личное пространство: *private life* (личная жизнь), *private conversation* (конфиденциальный разговор);
- конфиденциальность: *private information* (секретная информация), *private meeting* (закрытое заседание);
- эксклюзивность: *private concert* (камерный концерт), *private party* (закрытое мероприятие).

Особый интерес при изучении лингвокультуры англичан представляют фразеологические сочетания, отражающие глубинные культурные смыслы: *private joke* (интимная шутка), *private tears* (слезы наедине), *private road* (частная территория).

Культурологическое значение слова *privacy* наиболее репрезентативно проявляется в знаке *PRIVATE*, семантически эквивалентном русскому *ПОСТОРОННИМ ВХОД ВОСПРЕЩЕН*. Для английской лингвокультуры особенно важна зона личной автономии, неприкосновенность которой обеспечивается системой коммуникативных норм, закрепленных в языке: *mind one's own business* (заниматься своим делом, не вмешиваться в чужие дела); *keep one's nose out of something* (не совать нос в чужие дела); *keep your breath to cool your porridge* (не давай советов, не вмешивайся в чужие дела) и др.

Примечательно, что в английской лингвокультуре близость отношений получает негативную коннотацию, что находит отражение в пословице *Familiarity breeds contempt* (*чем больше знаешь, тем меньше ценишь*).

3. Процесс овладения иностранным языком в когнитивно-коммуникативной парадигме обязательно должен включать формирование лингвострановедческой компетенции, что предполагает ознакомление обучающихся с культурно-историческими особенностями, социальными традициями и актуальными реалиями стран изучаемого языка. Лексические единицы, репрезентирующие культурно-специфические реалии, обладают выраженной национальной маркированностью и относятся к разряду безэквивалентной лексики.

В соответствии с определением Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, данный класс лексики включает: термины, обозначающие уникальные культурные концепты, отсутствующие в других лингвокультурах; лексемы, относящие к специфическим элементам национальной культуры; языковые единицы, не имеющие прямых семантических соответствий в иных языковых системах [3].

Так, например, к реалиям, входящим в сферу жилище и имущество, можно отнести следующие лексические единицы для изучения: *brownstone* – особый тип городского дома из коричневого камня (характерен для Нью-Йорка); *condo (condominium)* – квартира в собственности (в отличие от арендуемой); *tiny house* – движение «маленьких домов» (минималистичное жилье на колесах или стационарное); *bedsit* (BrE) – комната с мини-кухней и санузлом (дешевое жилье для студентов); *walk-up (apartment*) – квартира в доме без лифта (обычно в старых зданиях); *yard sale / garage sale* – распродажа ненужных вещей во дворе/гараже (американская традиция); *mother-in-law apartment* – отдельная квартира для родственников (часто в подвале или пристройке); *semi- detached villa* – небольшая дачка на две семьи; *bungalow* – дача; *morning-room* – кабинет; *zoning laws* – законы о зонировании (определяют, что можно строить в районе); *home equity loan* –

кредит под залог недвижимости; *pillar-box* – стоячий почтовый ящик на углу; f*airy lights* – китайские фонарики; *pantry* – буфетная и др.

Английский язык содержит ряд уникальных обозначений предметов одежды, не имеющих точных эквивалентов в других культурах: *duffle coat* – тяжелое пальто с деревянными пуговицами и капюшоном (британское происхождение); *trench coat* – плащ-тренчкот (изначально военная форма британской армии); *wellington boots* – резиновые сапоги до колена (названы в честь герцога Веллингтона); *puffer jacket* – объемная куртка с наполнителем.

Традиционные британские головные уборы: *fascinator* – декоративный миниатюрный головной убор для женщин (характерен для королевских мероприятий); *trilby* – мягкая фетровая шляпа с вмятиной наверху; *flat cap* – традиционная рабочая кепка из твида; *slouchy beanie* – свободно сидящая вязаная шапка.

Национальная кухня отражает культурные, исторические и географические особенности страны, поэтому многие кулинарные термины не имеют точных эквивалентов в других языках.

Вот примеры безэквивалентной лексики английской и американской культур: *bangers and mash* – сосиски с картофельным пюре (название связано с тем, что во время Второй мировой войны сосиски «взрывались» (bang) при жарке из-за большого количества воды). *Toad in the hole* – сосиски, запеченные в йоркширском пудинге (дословно «жаба в норке»). *Eton mess* – десерт из безе, взбитых сливок и клубники (традиционно подается в Итонском колледже). *Marmite* – дрожжевая паста (британцы либо любят ее, либо ненавидят – «Marmite effect»). В американской кухне безэквивалентная лексика представлена следующими понятиями: *Biscuits and gravy* – мягкие булочки под соусом (в британском английском *biscuit* – это печенье, а в американском – нечто среднее между булочкой и сдобой); *Grits* – каша из кукурузной крупы (популярна на Юге США); *Corn dog* – сосиска в кукурузном тесте на палочке; *S'mores* – десерт из зефира, шоколада и крекера (название происходит от *some more* – «еще немного»); *PB&J* – бутерброд с арахисовой пастой и джемом (Peanut Butter and Jelly).

Лекарственные препараты, их названия и способы применения могут быть культурно-специфичными, что делает их примером лингвострановедческих реалий. Различия в фармацевтических традициях, торговых марках и безрецептурных лекарствах отражают особенности медицинской культуры страны: *Taxol* – английская соль; *Tylenol* (США) – парацетамол (в Великобритании – Paracetamol, в США – Acetaminophen), *Advil* (США) / *Nurofen* (Великобритания) – ибупрофен, *Pepto-Bismol* (США) – средство от расстройства желудка (в Беларуси – аналоги: Смекта, Энтеросгель), *Alka-Seltzer* (США) – шипучие таблетки от изжоги.

Для эффективного усвоения лингвострановедческих реалий на уроках английского языка можно использовать ассоциативные карточки (сопоставление слова с изображением); ролевые игры (имитация ситуаций с использованием реалий); сравнительный анализ слов (например, *biscuit* в UK vs. *cookie* в US); аутентичные материалы (видео, статьи, песни).

В качестве практических заданий можно предложить учащимся упражнение «Угадай реалию»: ученикам показывают изображения (*Big Ben, Thanksgiving dinner, cricket match*) и просят назвать реалию и объяснить ее значение. В упражнении «Объясни иностранцу» предлагается учащимся кратко описать данные реалии (*Guy Fawkes Night, NHS, prom*) посредством использования определений, синонимов или кратких объяснений. Упражнение «Перевод с пояснением» предполагает перевести предложения с реалиями, включая культурный комментарий: *She bought a scone with clotted cream. → Она купила скоун (традиционную британскую булочку) с густыми сливками*.

Заключение. Таким образом, для успешного осуществления межкультурной коммуникации очень важно понимать образ мышления другого народа, особенности его картины мира. Интеграция национально ориентированного подхода в лингводидактику через изучение системы ценностей носителей других культур, проведение сопоставительного анализа значений слов, разбор реалий языка помогут разрешить конфликты любого рода в новой среде, минимизировать коммуникативные ошибки и сформировать устойчивую межкультурную компетенцию, необходимую для эффективного взаимодействия в современном мире.

Использованные источники

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов [Текст] / А. Вежбицкая / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание Текст. : [пер. с англ.] / А. Вежбицкая; отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. – М. : Русские словари, 1997. – 412 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 247 с.
4. Джиоева, А. А. Английский менталитет сквозь призму языка: Концепт «Privacy» /А. А. Джиоева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и лингвокультурная коммуникация. – 2006. № 1. – С. 41–59.
5. Прохвачева, О. Г. Лингвокультурный концепт «приватность» (на материале американского варианта английского языка) : автореф. дис. .канд. филол. наук: 10.02.19 / Прохвачева Оксана Геннадьевна. – Волгоград, 2000. – 24 с.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика», «Межкультурная коммуникация» [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
7. Hall, E. T. Hidden Dimension / E. T. Hall. – Reprint. Originally published: Garden City, N.Y. : Doubleday, 1966. – Ancor Book Editions, 1990. – 219 p.
8. Samovar, L. A. Communication Between Cultures / L. A. Samovar, R. E. Porter. – Belmont, Calif. : Wadsworth Pub., 1991. – 330 p.
9. McCarthy, M. Cambridge International Dictionary of Idioms / M. McCarthy. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 190 p.
10. Ridout, R., Witting, Cl. English Proverbs Explained / R. Ridout, Cl. Witting. – Sydney: Pan Books Ltd, 1981. – 224 p.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND CULTURE-SPECIFIC APPROACH IN LANGUAGE DIDACTICS: OVERCOMING CROSS-CULTURAL CONFLICTS

A. A. Buyevich
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSTU

Summary. *The article explores a nationally-oriented approach to teaching English aimed at developing linguocultural competence and preventing communication barriers. It analyzes key aspects of intercultural interaction, differences in value systems and culture-specific vocabulary. Methodological techniques are proposed, such as comparative lexical analysis, the study of cultural realia, and role-playing games, which contribute to the formation of linguocultural competence in English language learning.*

Keywords: *intercultural communication; nationally-oriented approach; culture-specific vocabulary; cultural realia; privacy; intercultural conflicts.*

УДК 81’373

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛЕКСИКА СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Гончарова М. С., Литвинова Т. И.
Воронеж, Российская Федерация,
ВГПУ

***Аннотация**. В статье предпринята попытка выявить и охарактеризовать особенности актуализации компьютерных лексических единиц, выступающих важным источником обогащения лексического фонда современного немецкого языка.*

***Ключевые слова:** цифровизация, компьютерная лингвистика, компьютерная лексика, интернет-дискурс, заимствование.*

На сегодняшний день тема компьютеризации и цифровизации является неотъемлемой частью жизни современного мирового сообщества. Человечество получило доступ к многочисленным информационным ресурсам и стремится использовать различные технологии в повседневной жизни. Данные изменения привели к тому, что в языке сформировался новый пласт лексических единиц, который изначально носил профессиональный характер употребления, но впоследствии стал проникать в речь обычных пользователей.

В связи с тем, что данная проблема является весьма *актуальной*, в формате исследуемой научной темы нами была сформулирована *цель*, которая заключается в выявлении особенностей функционирования компьютерной лексики в современном немецком языке. Появление компьютерной лексики неразрывно связано с процессом перехода в новую эпоху компьютеризации и появлением сети Интернет. Данный процесс начался в 20-м веке и продолжается до сих пор, затрагивая все новые и новые страны. Массовое внедрение компьютерных устройств в повседневную жизнь человека обогатило наш лексический словарный запас новыми лексемами не только профессионального характера, но и новыми словами, номинирующими новые реалии.

Материал и методы. При анализе данной проблематики нами были отобраны различные немецкие издания, посвященные изучению компьютерной лексики. В качестве материала исследования послужили компьютерные лексические единицы словаря «Das Computerlexikon für Einsteiger: Computer, Internet, Smartphone von A-Z» (3-е, актуализированное издание, 2023) R. Hattenhauer. Данное издание заключает в себе 3500 лексических единиц, которые были проанализированы нами на основании критериев по способу образования и по сфере употребления данных слов. Методы исследования включают: метод сплошной выборки, контент-анализ, сравнение, классификацию.

Результаты и их обсуждение. Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни. В результате данного – явления произошли изменения в системе языка, так как использование Интернет-технологий является неотъемлемой частью нашей жизни [1]. В Германии данный процесс начался еще в 1940 году, и вызван он был, в первую очередь, созданием Конрадом Цузе первого прототипа компьютерной техники, который позволял использовать двоичную систему для кодирования информации. На тот момент времени компьютерные лексемы являлись узконаправленными и использовались только в профессиональных целях для описания реалий, которые тесно связаны с компьютерной системой [2].

Значительные изменения произошли в компьютерном лексиконе, благодаря развитию всемирной сети «Интернет» в 1990-х годах. Появление Интернет-дискурса способствовало развитию процесса заимствования компьютерных лексем.

Интернет-дискурс являет собой особый вид коммуникации, осуществляемый посредством компьютера и сети Интернет, который является каналом связи и обмена информацией между участниками общения. Данный вид коммуникации является одним из самых быстроразвивающихся процессов в современной лингвистике. Появляются новые языковые формы, способные цифровизировать речь современного человека [3].

Данный пласт лексики активно заимствовался из английского языка, поскольку именно в США произошла информационная революция. Процесс заимствования – это явление переноса лексических единиц из определенной системы конкретного языка в язык другой системы. Данный процесс динамичен и является неотъемлемой частью любого языка [4, с. 12]. Представители разных стран постепенно включились во взаимодействие, культурный обмен осуществлялся на расстоянии. В результате чего, языки начинали обогащаться не просто узконаправленными профессионализмами, а неологизмами и сленговыми выражениями.

Компьютерная лексика представляет собой новейшую развивающуюся терминосистему, функционирующую на двух уровнях: «на базовой терминологической системе, состоящей в основном из техницизмов, и на собственно высокопрофессиональном сленге пользователей, состоящем из англицизмов». В этой сфере идут параллельные процессы изобретения и использования новых технологий, поэтому данная терминология оказывает большое влияние на изменение стилевых норм и творческие способности современного человека. [5].

Специфика цифровой лексики заключается в том, что она не является стабильной и статичной. Некоторые термины и неологизмы являются актуальными по сей день, а некоторые исчезают, так как информационные технологии находятся в процессе постоянного развития, и наше общество стремится обогащать окружающий нас мир новыми устройствами и системами.

В этой связи немецкие ученые стали говорить о таком понятии, как компьютерная лингвистика. Компьютерная лингвистика – это область знаний, связанная с машинной обработкой естественного языка. Она основана на пересечении информатики и лингвистики, но корни компьютерной лингвистики уходят корнями в пятидесятые годы [6].

Предметом компьютерной лингвистики являются обработанные лексические единицы естественного языка на компьютере, которые переходят как в письменную речь (текст), так и устную речь [6].

Влияние компьютерной лингвистики на повседневную жизнь в нашем информационном обществе растет. Практически неизбежно знакомство с продуктами, полученными в результате этой относительно новой науки, будь то просмотр веб-страницы или обычное использование компьютера.

Проведённое исследование показало, что чаще всего компьютерная лексика представлена в формате частеречного принципа существительными (86%), глаголами (9%), прилагательными (5%).

Данные части речи компьютерной тематики имеют различные способы словообразования. Наиболее популярный из них прямое заимствование (49%), то есть слова переходят из английского языка без адаптации к немецкому языку, таким образом, сохраняя признаки неологизмов. Например, Newsletter, Browser, Update и т.д. По способу словообразования также активно представлена в базе эмпирического материала аббревиация (19% от общего количества слов). Например, DHTML (Dynamic HyperText Markup Language, расширение языка описания HTML), FYI (for your information, используется для сообщения важной информации, не требует ответа), MMOG (Massive Multiplayer Online Game, онлайн-игра с большим количеством игроков) и т.д.

На долю сложения (слияние двух основ разных корней) приходится 17% примеров корпуса практического материала. Лексемы, характеризующие данный разряд

анализируемой лексики, преимущественно являются немецкими и не являются заимствованиями. Примером тому могут выступать лексемы типа, Arbeitsspeicher (RAM, полупроводниковая память для компьютерного устройства), Computername (PC-Name, имя компьютера), Dateimanager (Explorer, приложение для управления файлами на телефоне) и т.д.

Кроме того, в ходе анализа нами были выявлены слова, которые образовались в результате клиппинга (15%). Считаем целесообразным пояснить, что клиппинг являет собой процесс возникновения нового слова путем удаления части существующего [7].

В немецком языке наиболее популярным является окончательный клиппинг, то есть сокращается финальная часть слова или фразы: App (application, приложение), Snap (snapchat, приложение для общения и обмена фото), Web (Webserver, сервер для просмотра вебстраниц) и т.д.

Результаты анализа слов корпуса примеров по тематико-понятийному принципу с целью определения наиболее актуальных сфер функционирования компьютерных лексических единиц представлены ниже в таблице 1:

Классификация компьютерной лексики современного немецкого языка по тематико-понятийному принципу

Таблица 1

Тематикопонятийная сфера	Количество единиц в %	Примеры
Аппаратное обеспечение (Hardware)	16%	Компоненты компьютера (Prozessor/CPU, ALU, Speicher, Arbeitsspeicher, Register), устройства хранения данных (Festplatte, Laufwerk, Diskettenlaufwerk, CD/DVD-Laufwerk, USB-Stick, Datenträger, Partition, SSD/HDD - implied), устройства ввода/вывода (Monitor, Bildschirm, Tastatur, Maus, Eingabegerät, Ausgabegerät, Drucker, Scanner, Kartenleser), внутренние компоненты и соединения (Mainboard, Platine, Steckkarte, Erweiterungskarte, Steckplatz, Bus, Chip, Netzteil, Gehäuse, Schacht, Kabel, Port, Schnittstelle), типы компьютеров и устройств (Mikrocomputer, Großrechner, Desktop-PC, Laptop, Tablet, Smartphone, Phablet, Hybridgerät, Barebone, E-Reader), технологии дисплеев (E-Ink, TFT).
Управление данными и файлами (Data and File Management):		Базы данных (Datenbank, Datensatz, Datenfeld, Index, Fremdschlüssel, Datenbankmanagementsystem), файловые системы (Dateisystem, NTFS, APFS), операции с данными (Daten/bearbeiten/speichern/aktualisieren/übertragen/ordnen, Daten suchen/sortieren/verknüpfen), файловые операции (Datei öffnen/schließen/kopieren/verschieben/löschen, Benennen, Umbenennen, Dateiname, Dateiendung), инструменты управления файлами (Dateimanager, Explorer, Verzeichnis).

Сети и Интернет (Networking and Internet):	12%	Сетевые концепции (Netzwerk, Domäne, Server, Client, Topologie, Protokoll), доступ и подключение (Internet, Intranet - implied, Modem, ISDN, Einwählknoten, Internet-Service-Provider, DHCP), веб-ресурсы и технологии (Website, Webseite, URL, HTML, XML, Webkatalog, Suchmaschine, Hyperlink, Blog, Wiki, Community, Forum), онлайн-сервисы (E-Mail, Onlineshopping, Homebanking, Cloud, Messaging/Messenger, Web-App), безопасность в сети (Keylogger, Identitätsdiebstahl, Spam).
Программное обеспечение (Software) и приложения	11%	Типы программ (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbank, Editor, Browser), конкретные программы и пакеты (Microsoft Word, LibreOffice, OpenOffice, Microsoft Excel, Adobe InDesign, QuarkXPress, Adobe Photoshop, iTunes, Audacity), утилиты и служебное ПО (ScanDisk, Diagnosesoftware, Antivirensoftware), операционные системы (Windows, Mac OS, Linux, DOS, Android), специальные функции ПО (Rechtschreibprüfung, Grammatikprüfung, Thesaurus, Texterkennung/OCR).
Форматирование и макет документов (Document Formatting and Layout)	10%	Основы для работы (Text, Formatierung, Layout), работа с текстом (Ausrichten, Blocksatz, Links-/Rechtsbündig, Zentriert, Zeilenumbruch, Silbentrennung), работа со шрифтами (Schriftart, Schriftgrad, Skalierbare Schrift, Kapitälchen, Kursiv, Fett, Unterstreichen, Kerning, Laufweite), работа с таблицами (Tabelle, Zelle, Zellbezug, Formel), элементы документа (Seite, Absatz, Bundsteg, Paginierung), инструменты (Suchen und Ersetzen).
Общие понятия и основы информатики	9%	Computer, Rechner, PC, Hardware, Software, System, Daten, Information, Programm, Datei, Dokument, Anwendung, Funktion, Parameter, Einstellung, Betriebssystem, EDV, EVAPrinzip, Ressource, Benchmark, Virtuell, Proprietär, Open Source.
Пользовательский интерфейс и взаимодействие (User Interface and Interaction):	8%	Элементы интерфейса (Oberfläche, Fenster, Symbol, Menü, Schaltfläche, Symbolleiste, Textfeld, Eingabefeld, Checkbox/Radiobutton, Mauszeiger/Cursor, Bildlaufleiste/Scrollbar), взаимодействия (Klicken, Doppelklick, Rechtsklick, Ziehen, Drag & Drop), специальные режимы (Einfüge-/Überschreibemodus, Lesemodus), командная строка (Eingabeaufforderung, Konsole, Terminal, Prompt).
Программирование и разработка (Programming and Development):	7%	Программирование в целом (Programmierer, Programmiersprache, Skriptsprache, Code, Quellcode), парадигмы (Objektorientierte Programmierung), инструменты (IDE, Compiler, Editor), концепции (Algorithmus, Syntax, Klasse, Vererbung, Schleife), конкретные языки (Java, Python, C/C++/C#, JavaScript, PHP, Ruby, FORTH, BASIC).

Искусственный интеллект (KI/AI) и Data Science:	5%	Общие понятия (Künstliche Intelligenz, Artificial Intelligence, Data Science), методы (Maschinelles Lernen, Deep Learning, Cognitive Computing, Neuronales Netzwerk, Mustererkennung), приложения (Spracherkennung, Bilderkennung, Expertensystem, Chatbot).
Безопасность и защита данных (Security and Privacy)	5%	Verschlüsselung, Codieren, Decodieren, Virenscanner, Firewall, Systemsicherung, Keylogger, Passwörter, Authentifizierung, Zugriff, Recht auf Vergessenwerden, DSGVO, Identitätsdiebstahl, Kindersicherung.
Виртуализация и мультимедиа	4%	Virtualisierung, Virtuelle Realität, Augmented Reality, Computergrafik, Fraktale, Bildbearbeitung, Video, Audio.
Итого	100%	-

Согласно представленным результатам, наиболее популярными тематико-понятийными группами немецкой компьютерной лексики являются слова, объективирующие сферу аппаратного обеспечения (16%), сферу управления данными и файлами (13%), а также область социальных сетей и сети Интернет (12%).

Менее активно представлена группа слов, связанных с процессом виртуализации и мультимедиа, поскольку инновации в данной отрасли развиваются значительно медленнее. В результате анализа компьютерной лексики по принадлежности к сфере употребления можно заключить, что особую популярность в формате компьютерного лексикона современного немецкого языка имеют слова, объективирующие реалии, связанные с интернет-ресурсами, геймификацией, социальным взаимодействием в сети Интернет.

Заключение. В заключение необходимо отметить, что чаще всего компьютерная лексика заимствуется прямым способом из английского языка. Данные слова представлены существительными-аббревиациями, которые широко используются в профессиональных сферах аппаратного обеспечения, в процессах управления данными и файлами, а также являются актуальными в сферах социальных сетей и сети Интернет.

Компьютерная лексика регулярно обновляется, так как современное общество стремится к развитию цифровых технологий и улучшению качества жизни, посредством использования различных компьютерных систем. Данный пласт лексики вносит изменения в систему заимствований немецкого языка в целом, что свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения компьютерных лексических единиц.

Использованные источники:

1. Что такое цифровизация в современной жизни / Официальный сайт Российской Федерации ГПОУ ЯО Рыбинский колледж городской инфраструктуры, г. Рыбинск [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://yarkk.edu.yar.ru/studencheskie_issledovaniya_31/4/panova_a_v_.pdf. – Дата доступа: 27.04.2025.

2. Geschichte des Computers / Официальный сайт Федеративной Республики Германии Ardalpha.de [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ardalpha.de/wissen/geschichte/historische-persoenlichkeiten/konrad-zusecomputer-rechner-erfinder-102.html. – Дата доступа: 20.04.2025.

3. Мельникова, О. К. К вопросу об определении термина "Интернет-дискурс" / О. К. Мельникова // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. №4 (7). – Дата доступа: 26.04.2025.

4. Крысин, Л. П. О причинах лексического заимствования / Л. П. Крысин // Русский язык в школе. – 1965. – №3. – С. 11–15.

5. Рашид, М. М. Специфика компьютерной терминологии в системе немецкого языка / М. М. Рашид // Проблемы когнитивного и описания русского и болгарского языков. – 2023. – №17/2. – С. 52–68.

6. Computerlinguistik – Was ist das? / Официальный сайт Федеративной Республики Германии Linguistics.rub.de [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://linguistics.rub.de/CLBuch/kapitel1A3.pdf. – Дата доступа: 29.04.2025.
7. Definition of Clipping in Linguistics / Официальный сайт Соединённых Штатов Америки Thoughtco.com / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.thoughtco.com/what-is-clipping-words-1689855. – Дата доступа: 29.04.2025.
8. Hattenhauer, R. Das Computerlexikon für Einsteiger: Computer, Internet, Smartphone von AZ / R. Hattenhauer. – Rheinwerk Verlag GmbH, Bonn 2023. – 497 s.

COMPUTER VOCABULARY OF MODERN GERMAN AND THE PECULIARITIES OF ITS FORMATION

Goncharova M. S., Litvinova T. I.
Voronezh, Russian Federation,
VSPU

Summary: *The article attempts to identify and characterize the features of the actualization of computer-related lexical units, which serve as an important source of enrichment for the lexical stock of contemporary German.*

Key Words*: digitalization, computational linguistics, computer-related vocabulary, Internet discourse, borrowing.*

УДК 81’25:34.01

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ ФОРМ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЮРИДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Гончарова С. А.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. Статья исследует проблемы перевода организационно-правовых форм в международном деловом общении на примере белорусских, британских и американских предприятий. На основе сравнительного анализа выявлены терминологические расхождения, предложены варианты перевода.*

Ключевые слова*: юридический перевод; организационно-правовые формы; сравнительное правоведение; терминология; деловой дискурс.*

Беларусь активно развивает многовекторную внешнюю политику, результатом чего являются многочисленные торговые связи с иностранными партнерами. С ростом международного сотрудничества возникает необходимость точного перевода юридических документов (договоров, регистрационных документов предприятий), так как понимание статуса (организационно-правовой формы) важно с точки зрения иностранных партнеров и инвесторов.

По мнению В.Н. Комиссарова, специализированный перевод (включая юридический) невозможен без понимания экстралингвистических факторов [1]. Ошибки в переводе названий организационно-правовых форм могут привести к серьезным правовым и финансовым последствиям, особенно в международных сделках, поэтому точность перевода организационно-правовых форм – это не просто лингвистическая задача, а юридическая необходимость.

Организационно-правовые формы в разных правовых системах формируются под влиянием национального законодательства, что создает значительные различия в их терминологии. Следует также учитывать, что «нередко в значениях эквивалентных слов в оригинале и переводе содержится разное число смыслов, поскольку в них отражены неодинаковые признаки обозначаемого класса объектов» [1, с. 79].

Юридические термины возникают и функционируют в конкретной правовой культуре, а потому не всегда имеют прямые эквиваленты в других языках. Ключевые сложности**,** с которыми сталкиваются переводчики и сотрудниками компаний, – это отсутствие прямых аналогов, а также различия в терминологии [2]. Максимально верная передача юридического статуса компаний является непременным условием успешного ведения бизнеса, заключения контрактов и инвестиционного взаимодействия. Ошибки в переводе в свою очередь могут привести к неправильному пониманию статуса компании, что чревато финансовыми и репутационными потерями.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости поиска решения проблем при переводе названий белорусских компаний для установления их правового статуса и последующего сотрудничества с иностранными фирмами на международном уровне.

Цель статьи **–** изучить лингвистические и юридические проблемы перевода организационно-правовых форм (ОПФ) в деловом дискурсе на примере белорусских, американских и британских компаний, предложить возможное решение проблем для минимизации ошибок и обеспечения юридической точности. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**:

1) провести сравнительный и статистический анализ организационно-правовых форм белорусских, британских и американских предприятий на предмет частотности использования;

2) выявить терминологические соответствия и расхождения;

3) предложить возможные пути решения возникающих проблем при переводе организационно-правовых форм.

Материал и методы. Материалом для статьи послужили официальные правовые сайты, корпоративные сайты крупных белорусских, британских и американских компаний.

В процессе исследования были использованы следующие методы:

-сравнительно-правовой анализ организационно-правовых форм в трех юрисдикциях;

-лингвистический анализ – выявление терминологических соответствий и расхождений;

-статистический анализ – частотность использования разных вариантов перевода.

Результаты и их обсуждение. Для выявления особенностей перевода рассмотрим основные организационно-правовые формы, существующие в США. Основными формами являются *Corporation (C-Corp), S-Corporation (S-Corp), Limited Liability Company (LLC), General Partnership (GP), Limited Partnership (LP), Sole Proprietorship*, краткая характеристика которых приведена в таблице. Также следует отметить такие специфические формы как *Nonprofit Organization, Professional Corporation (PC), Benefit Corporation (B-Corp*). Не все из них ставят целью получение прибыли, однако действуют в деловом поле, что позволяет их рассматривать как организационно-правовые единицы.

Таблица №1 Организационно-правовые формы США и их особенности

Организационно-правовая форма	Описание	Примеры компаний
Sole Proprietorship	Индивидуальное предпринимательство, владелец несет личную ответственность.	Фрилансеры, небольшие магазины
General Partnership (GP)	Два или более партнера ведут бизнес, ответственность может быть общей	• *Brown & Wilson Law Firm* (General Partnership)

Организационно-правовая форма	Описание	Примеры компаний
Limited Partnership (LP) Limited Liability Partnership (LLP)	или ограниченной (LP, LLP). Юридические фирмы, медицинские клиники	• *Sunrise Ventures LP* • *Tech Innovators LLP*
Limited Liability Company (LLC)	Компания с ограниченной ответственностью, может выбирать налогообложение. Малый и средний бизнес, стартапы.	• *Blue Horizon LLC* • *Stellar Solutions LLC*
C Corporation	Юридическое лицо с акционерами, ответственность ограничена.	*Apple Inc, Microsoft Corporation, Google, Coca-Cola Co.* Используют суффиксы *Inc.* (Incorporated) или *Corp.* (Corporation).
S Corporation	Корпорация со «сквозным» налогообложением (до 100 акционеров). Малые и средние локальные компании. Внешне похожи на С-корпорации, но с особым налоговым статусом.	• *SmallBiz Solutions Inc.* • *Family Holdings Corp.* • *Local Harvest Inc.* • *TechStart Inc.*
Nonprofit Organization	Организация без цели получения прибыли, освобождена от налогов. Фонды, благотворительные организации	*Red Cross* (American Red Cross) *Wikimedia Foundation* *Save the Children* Часто не содержат указания на форму, но могут использовать *Foundation* или *Fund*
Professional Corporation (PC)	(Профессиональная корпорация) обычно для юристов, врачей, бухгалтеров.	• *Smith & Jones Medical PC* • *Anderson Legal Group PC* • *Downtown Dental PC*
Benefit Corporation (B-Corp)	Публичная корпорация с социальной миссией.	• *Patagonia Works* • *Kickstarter PBC* Может включать *PBC* (Public Benefit Corporation).

При анализе британских предприятий удалось выявить следующие организационно-правовые формы предприятий: *Private Limited Company (Ltd), Public Limited Company (PLC), Limited Liability Partnership (LLP), Sole Trader.*

Таблица № 2 Организационно-правовые формы Великобритании и их особенности

Организационно-правовая форма	Описание	Примеры компаний
Private Limited Company (Ltd)	Наиболее распространенная форма из-за простоты регистрации, ограниченной ответственности и минимальных требований к капиталу.	• *Tesco PLC (ранее Tesco Ltd).* • *Rolls-Royce Holdings plc* • *Jaguar Land Rover Automotive PLC 2. Public Limited Company (PLC)*
Public Limited Company (PLC)	Ограниченная ответственность	• *HSBC Holdings PLC – один из крупнейших банков мира* • *Unilever PLC – транснациональная компания, производящая товары повседневного спроса* • *BP PLC – нефтегазовая корпорация*
Limited Liability Partnership (LLP)	Сочетает черты партнерства и компании с ограниченной ответственностью. Ответственность партнеров ограничена вкладом. Минимум 2 партнера. Меньше бюрократии, чем у Ltd. Популярна среди профессиональных услуг (юристы, бухгалтеры, консультанты).	• *Deloitte LLP – международная аудиторско-консалтинговая фирма* • *PwC LLP (PricewaterhouseCoopers)*
Limited Partnership (LP)	Не является юр. лицом (кроме Шотландии) • Генеральный партнер – неограниченная ответственность, остальные – ограниченная	• *Apax Partners LP*
Community Interest Company (CIC)	Разновидность Ltd для социальных проектов Ограниченная ответственность Прибыль реинвестируется в общественные цели Ограничения на дивиденды Дополнительные регуляторные требования	• *The Big Issue CIC – социальное предприятие, которое помогает бездомным зарабатывать.* • *The Eden Project CIC – экологический образовательный центр в Корнуолле*
Private Unlimited Company	Юридическое лицо Акционеры несут неограниченную ответственность	• *Virgin Group Holdings Limited (неограниченная ответственность)*

Сокращения в названиях свидетельствуют о следующем:

Ltd (Private Limited Company) – указывает на закрытый статус акций.

PLC (Public Limited Company) – обязателен для публичных компаний с биржевыми акциями

LLP (Limited Liability Partnership) – подчёркивает гибридную форму с ограниченной ответственностью партнёров

Следует отметить также специфическую форму для социальных предприятий *Community Interest Company (CIC),* аналога которой в Беларуси нет. *Community Interest Company (CIC)* – это специальная организационно-правовая форма в Великобритании, созданная для предприятий, работающих на благо общества, а не ради прибыли акционеров. CIC сочетает черты бизнеса и социальной организации, обеспечивая прозрачность и устойчивость проектов. При переводе может использоваться аналог «социальное предприятие».

Наиболее распространенными организационно-правовыми формами юридических лиц в Республике Беларусь являются:

-общество с ограниченной ответственностью (ООО) (от 1 до 50 участников);

-общество с дополнительной ответственностью (ОДО) – хозяйственное общество, предполагающее от 1 до 50 участников, которые несут субсидиарную ответственность по его долгам своим имуществом в размере, кратном их вкладам. Иногда переводится как *Additional Liability Company (ALC)*, но прямого аналога ОДО в США нет. Наиболее близким вариантом является *LLC* с дополнительными обязательствами участников (требует особых условий в уставе), либо General Partnership, но в этом случае ответственность не ограничена вообще, что предполагает более жесткие условия, чем в ОДО.

-открытое акционерное общество (ОАО) (акции могут обращаться среди неограниченного круга лиц);

-закрытое акционерное общество (ЗАО) (число участников не должно превышать 50, акции должны обращаются только среди акционеров этого общества).

-унитарное предприятие (может быть создано только одним физическим или юридическим лицом) [3].

Помимо вышеперечисленных форм следует упомянуть **совместное предприятие (СП)**, которое создается с участием иностранного капитала, но регистрируется как ООО или ОАО. ЧУП (Частное унитарное предприятие) – аналога ни в Великобритании, ни в США нет, это специфическая белорусская форма. Однако при необходимости можно перевести как *PUE (Private Unitary Enterprise)*, используя транслитерацию и пояснение. Еще одной формой является *РУП (Республиканское унитарное предприятие)*, которое в свою очередь переводится как *State-Owned Enterprise (SOE)*, но эта форма также требует уточнения.

В Беларуси ведется Единый государственный регистр юридических лиц и индивидуальных предпринимателей (ЕГР), который содержит сведения обо всех зарегистрированных организациях с полным наименованием на русском/белорусском языках и организационно-правовых формах (ОПФ). На официальном сайте https://www.belarus.by/en/business/companies предлагается следующее соответствие:

УП – sole proprietorship;

ООО – limited liability company;

ODO – additional liability company;

OAO – open joint stock company;

ZAO – closed joint stock company.

Проведенный анализ основных организационно-правовых форм в разных странах позволяет сделать вывод о сходстве и различии некоторых организационно-правовых форм. Ключевые терминологические расхождения между формами в разных юрисдикциях отражены в таблице № 3.

Таблица № 3 Организационно-правовые формы и их особенности

Форма в РБ	Аналог в США	Аналог в Великобритании	Пояснения
ООО	LLC (Limited Liability Company)	Private Limited Company (Ltd)	Обеспечивает ограниченную ответственность участников. В Беларуси требуется уставный капитал, в США и Великобритании – более гибкие условия.

Форма в РБ	Аналог в США	Аналог в Великобритании	Пояснения
ОАО	C-Corporation	Public Limited Company (PLC)	Акционерные общества с возможностью публичного обращения акций. В США C-Corp – налоговая категория, а PLC в Великобритании обязана публиковать отчёты.
ЗАО	S-Corporation (условно)	Ltd (де-факто)	В США S-Corp – налоговая форма с ограниченным числом участников. В Великобритании нет точного аналога, но Ltd выполняет схожую роль.
ОДО	Нет точного аналога	LLP или Ltd с доп. обязательствами	В Беларуси участники несут субсидиарную ответственность (кратно вкладу). В США можно создать LLC с особыми условиями, в Великобритании LLP предполагает ограниченную ответственность, но не идентично ОДО.
ИП	Sole Proprietorship	Sole Trader	Ведение бизнеса без образования юрлица, полная ответственность владельца.
Полное товарищество	General Partnership (GP)	General Partnership	Участники несут солидарную ответственность. В Беларуси используется редко.
Коммандитное товарищество	Limited Partnership (LP)	Limited Partnership (LP)	Сочетает полных и ограниченно ответственных партнёров. В Беларуси есть аналог, но применяется редко.
ЧУП	Нет аналога	Нет аналога	Специфическая белорусская форма (Частное унитарное предприятие). Возможен перевод как *Private Unitary Enterprise (PUE)* с пояснением.
РУП	State-Owned Enterprise (SOE)	State-Owned Enterprise (SOE)	Республиканское унитарное предприятие, принадлежащее государству. В США и Великобритании термин SOE используется для госпредприятий, но правовые режимы могут отличаться.

Наибольшая сложность при переводе заключается в том, что официального законодательно утвержденного перевода всех организационно-правовых форм на английский в Республике Беларусь нет, а отсутствие стандартизации приводит к тому, что компании используют самые разные варианты при самостоятельном переводе.

Анализ показывает, что наиболее частыми организационно-правовыми формами 10 крупнейших белорусских компаний, указанных на их официальных сайтах, являются:

-***Open Joint Stock Company*** *(Open Joint Stock Company (OJSC) BelAZ, Minsk Tractor Works – Open Joint Stock Company, (OJSC Gomselmash, Minsk Automobile Plant, Open Joint Stock Company Belkard)*

-***Joint Stock Company*** (*Joint Stock Company Priorbank, JSC BelAZ, JSC 'MAZ')*

В Беларуси для акционерных обществ часто применяют обозначение *Joint Stock Company (JSC)* как универсальный термин, особенно для международных документов,

даже если компания является открытой (OJSC). В последние годы появляется использование *Public Joint Stock Company* (PJSC) вместо *Open Joint Stock Company (*OJSC).

Концерны и холдинги часто не указывают организационную форму в английской версии, либо указывают *JV– Joint Venture* (совместное предприятие), например: JV “BELITA” LLC.

Однако встречаются и параллельно существующие названия, вызывающие путаницу в отношении организационно-правовых форм: например, на официальном сайте компании БЕЛДЖИ можно увидеть SZAO “BELGEE” и SJSC BELGEE (*STATE JOINT STOCK COMPANY*) [5].

Транслитерация (ZAO, OAO, ODO, CHUP) чаще используется в юридических документах (договоры, отчеты), в контактах и реквизитах компаний. Полный перевод (OJSC, CJSC, LLC) применяется на официальных сайтах, в официальных презентациях, годовых отчетах для иностранных инвесторов.

На основе анализа названий частота использования ОПФ распределяется следующим образом:

JSC (Joint Stock Company) – 48% в основном среди крупных и средних компаний (например, Belinvestbank JSC, Baranovichskiy Zavod Stankoprinadleznostey JSC**);**

OJSC (Open Joint Stock Company) –32% («GOMELSTROYMATERIALY» Open Joint-Stock Company);

PJSC (Public Joint Stock Company) – 18% (Grindeks Public Joint Stock Company);

другие (ZAO, CJSC, транслитерация) – 2% (ZAO Pozhtechnika).

Можно заметить, что название Open Joint Stock Company ***(OJSC***) постепенно уходит, но еще сохраняется у старых компаний. Public Joint Stock Company (***PJSC*)** набирает популярность как более точный аналог (аналогично России). Joint Stock Company ***(JSC)*** доминирует из-за простоты, но размывает различия между ОАО и ЗАО.

Вопрос унификации организационно-правовых форм (ОПФ) белорусских предприятий и их перевода на английский требует баланса между юридической точностью, международным пониманием и практической целесообразностью. С точки зрения иностранных партнеров унификация упростит составление договоров, так как стандартные англоязычные термины (LLC, JSC) знакомы иностранным партнерам и инвесторам. Это также снизит путаницу в отношении определения организационно-правовых форм, так как разные компании переводят их по-разному. Унификация устранит эту проблему.

Однако следует учесть некоторые минусы. Например, ЧУП (частное унитарное предприятие) не имеет прямого аналога в англосаксонском праве. В этом случае приходится воспользоваться методом транслитерации, которая с точки зрения юридической корректности точно отражает регистрационную форму в РБ. Контракты и реквизиты в этом случае соответствуют уставу компании. Это создает дополнительные проблемы для иностранных партнеров. Аббревиатуры вроде ZAO или ODO неочевидны без пояснений. Существует также риск ошибок. Например, ZAO можно спутать с китайскими компаниями, где ZAO = LLC. Оптимальным может быть гибридный подход: в официальных документах использовать транслитерацию и пояснение в скобках для юридической точности: *JSC 'Company Name' (a legal entity under Belarusian law, equivalent to Public JSC).* Для международного маркетинга и сайтов применять стандартные англоязычные термины (JSC, LLC). Например, *JSC 'Company Name' (a legal entity under Belarusian law, equivalent to Public JSC).* Для уникальных форм (ЧУП, ОДО) давать развернутое описание (“*CHUP Vitex (Private Unitary Enterprise)”*. Что касается госреестров, то здесь возможно использовать транслитерацию и пояснительные примечания (*CHUP (Private Unitary Enterprise)*). Это обеспечит и прозрачность для иностранцев, и юридическую точность.

Унификация терминов ОПФ возможна по модели ЕС, который не создаёт единую базу ОПФ для всех стран, но регулирует ключевые формы через директивы следующим образом:

- *Public Limited Company (PLC) ↔ Société Anonyme (SA) ↔ Aktiengesellschaft (AG)*
- *Private Limited Company (Ltd) ↔ Société à Responsabilité Limitée (SARL) ↔ Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH)*

В официальных документах ЕС используется английский + национальный термин (например: *"GmbH (немецкая компания с ограниченной ответственностью)"*). Таким образом, унификация терминов ОПФ возможна по модели ЕС:

1. Сопоставить основные формы (как в таблице выше).
2. Закрепить стандарты перевода (оригинальный термин + аналог).
3. Создать открытый глоссарий для юристов и бизнеса.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что ввиду отсутствия в Республике Беларусь официального законодательно утвержденного перевода всех организационно-правовых форм на английский существуют определенные проблемы при переводе. Необходима унификация терминологии, а при невозможности подбора аналога возможно использование транслитерации и пояснения в скобках для юридической точности. Данный подход к переводу поможет снизить риски и усилить доверие в деловом сотрудничестве.

Использованные источники

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Калач. А. И. Грамматические особенности перевода юридических документов с английского на русский язык / А. И. Калач. // Языковая личность и перевод : материалы VIII Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков им. Д. О. Половцева, Минск, 16–17 нояб. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. В. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – С. 17–21.
3. Компании и бизнес в Беларуси [Электронный ресурс] // Официальный сайт Республики Беларусь Belarus.by. – Режим доступа : https://www.belarus.by/ru/business/companies. – Дата доступа : 22.04.2025.
4. Название компании на английском: переводим правильно [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.belarus.by/ru/business/companies. – Дата доступа : 12.04.2025.
5. СЗАО БЕЛДЖИ [Электронный ресурс] // BelGee.by. – Режим доступа : https://belgee.by. – Дата доступа : 20.04.2025

CHALLENGES IN TRANSLATING LEGAL BUSINESS ENTITIES IN CORPORATE DISCOURSE: LINGUISTIC AND LEGAL ASPECTS

Goncharova S. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *Examining Belarusian, British and American legal business forms, this paper identifies translation challenges in cross-border contexts and suggests terminological solutions.*

Key words. *Legal translation; legal forms of business entities; comparative law; terminology; business discourse.*

УДК 378.016:930:81.37.012

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

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

***Аннотация**. В статье рассматриваются возможности формирования на занятиях по иностранному языку в процессе изучения программной темы «История Республики Беларусь. Никто не забыт, ничто не забыто» исторической памяти с использованием метода проблемного обучения, что позволяет вовлекать студентов в поисковую деятельность и развивать у них познавательную активность.*

***Ключевые слова**: историческая память, историческая правда, метод проблемного обучения, проблемные вопросы, ситуации и задания.*

В настоящее непростое для развития нашего общества время востребованы граждане, у которых сформировано национальное самосознание, патриотизм, гордость за историческое прошлое своего народа, чувство сопричастности к героическому наследию своих предков.

Д. С. Лихачев называл знание исторической правды, как основы «совести и нравственности, память – основа культуры, «накоплений», … Хранить память, беречь память – это наш нравственный долг перед самим собой и перед потомками» [1].

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, «память» трактуется как «способность сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления, опыт, а также самый запас хранящихся в сознании впечатлений» [2].

Цели образовательного процесса в целом и обучения иностранным языкам в частности определяют особенности организации учебного процесса. В этой связи, преподаватель должен не только передавать информацию, но и планировать, организовывать и контролировать учебную деятельность обучающихся таким образом, чтобы они могли овладеть суммой знаний и умений и стать активными участниками познавательной деятельности. «Развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [3, с. 8].

Этому требованию отвечает проблемное обучение. Вопросами проблемного обучения занимались М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Н. Н. Генц, Ю. И. Садчиков, П. Б. Гурвич, И. Ф. Комков, В. П. Круглова, В. И. Невская, А. Е. Мельник, Б. Бадмаев, Т. Е. Писарева, В. Е. Писарев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Селезнев, Л. И. Колесник, Е. В. Ковалевская, Е. Л. Мельникова и др.

Так, Л. И. Колесник считает, что проблемное обучение позволяет создать на занятиях условия для познавательной активности. Е. В. Ковалевская понимает проблемность, как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе творческой деятельности. Способом создания проблемности являются проблемные ситуации, средством – проблемные задачи (задания), механизмом – проблематизация – вскрытие проблем в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной «…» деятельности» [4, с. 4].

Б. Бадмаев и П. Федюшкин также отмечают, что существенным признаком проблемно направленного обучения является наличие проблемных ситуаций и их решение,

ходом которого сначала управляет преподаватель, а затем, по мере овладения приемами и способами, обучающиеся решают эти проблемы самостоятельно» [5].

По мнению психолога А. М. Матюшкина, «проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта [6], а авторы Т. Е. Писарева и В. Е. Писарев [7] выделяют в проблемной ситуации четыре компонента: объект (материал), субъект (обучаемый), мыслительное взаимодействие (процесс мышления, направленный на данный объект) и особенности этого взаимодействия.

Учебный процесс всегда предполагает наличие субъекта, способного размышлять, и материала, над которым можно размышлять. Но не всегда предлагаемый материал может вызывать у обучаемых мыслительное взаимодействие. И тогда такое взаимодействие не является проблемной ситуацией. С. Л. Рубинштейн полагает, что «наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их снятие» [8].

Актуальность нашего исследования заключается в подборе интересного материала для обсуждения с применением актуального метода проблемного обучения на занятиях по иностранному языку для развития у студентов неязыкового профиля познавательной активности, логического мышления и умения делать выводы.

Цель нашего исследования – усилить работу преподавателей иностранного языка в союзе с межпредметниками по формированию и сохранению исторической памяти наших предков – героев Великой Отечественной войны (ВОВ) с учетом негативных проявлений известных событий 2020 года и побуждать молодежь думать, изучать славные страницы истории, ценить завоевания наших защитников Отечества.

Материал и методы. Методологической основой нашего исследования послужили труды ученых в области проблемного обучения, теоретически связанные с вопросами обучения иностранному языку. Объектом исследования были студенты первого курса сборных групп, а также результаты практических занятий со студентами неязыковых специальностей, изучающих дисциплину «Иностранный язык (немецкий). В ходе исследования нами применялись методы: описательный метод, метод сравнения, сопоставления, обобщения,

Результаты и их обсуждение. Использование на занятиях по иностранному языку метода проблемного обучения позволяет вовлечь всех студентов сборных групп неязыковых специальностей в процесс познания, причем побуждать студентов добывать новые знания в результате их собственной активной познавательной деятельности.

Для преподавателей иностранного языка важно, например, при изучении программной темы «История Республики Беларусь. Никто не забыт, ничто не забыто», уделять внимание обсуждению вопросов исторического развития Республики Беларусь, связанного не только с далеким прошлым, с важной тематикой Великой Отечественной войны (ВОВ), но и с недавними событиями, ставшими уже историческим прошлым, и таким образом организовывать занятия, чтобы студенты не просто излагали прочитанный материал, а добывали/привлекали дополнительные сведения, рассуждали, высказывали свои точки зрения для разрешения обозначенной (поставленной) проблемы.

По мнению Л. П. Репиной, «историческая память – это не просто канал передачи сведений о прошлом, это важнейшая составляющая самоидентификации социальной группы и общества в целом …» [9, с. 23-24]. Это любовь и преданность Родине, защита интересов Отечества. События 2020 года, происходившие в Республике Беларусь, показали, «кто» есть «кто» и укрепили наши надежды, что сила Беларуси в правде, в исторической памяти, в нашем белорусском коде и в прекрасных качествах белорусского/русского народа.

Отрадно отметить, что современная белорусская/русская молодежь, наследница героических побед своих дедов и прадедов, освободивших белорусскую (советскую) землю от фашистов, обладая исторической памятью, осталась верной своей Родине, своей земле и памяти героев – защитников Отечества, отдавших свои жизни за наше светлое настоящее, в отличие от той кучки беглых, которые подпевают чуждой нам идеологии, не обладают духовными ценностями и преданностью нашей Родине, которым только и остается, что наблюдать издалека за жизнью и развитием нашей Беларуси, предотвратившей в очередной раз попытку развала нашей прекрасной страны и уничтожения наших духовных ценностей.

Для обсуждения таких противоречий, корнями, уходящими в историю нашей страны, и применяется метод проблемного обучения. В процессе использования данного метода преподаватель сталкивается со сложностями в подборе/создании проблемных вопросов/ситуаций. Во-первых, проблема, предлагаемая обучающимся, должна быть доступной для понимания. Во-вторых, она должна не только разрешаться с помощью уже имеющихся знаний и навыков, а побуждать к выдвижению новых идей и к поиску новых знаний. В-третьих, ситуация должна содержать противоречие. В-четвертых – вызывать интерес своей необычностью, нестандартностью [10, с. 31]. И важно при этом, ставить себя в такую ситуацию и предлагать пути ее разрешения. И, конечно, оттачивать мастерство переводческой деятельности (с русского языка на немецкий). Учиться применять, полученные по другим дисциплинам знания для обоснования своего взгляда на проблему, не бояться высказывать свое мнение, основанное на достоверной информации.

Следует отметить, что белорусская история тесно связана с русской, так как Республика Беларусь входила в состав нашей общей Родины – многонационального Советского Союза. И все вехи истории так или иначе соприкасаются и в настоящее время. Мы все – один народ, и прежде всего, Беларусь, Россия, Украина и др. Всегда советские граждане жили в мире, дружбе и согласии. Поэтому в нашей работе мы будем обращаться к событиям не только истории Беларуси, но и нашего союзного государства – России, а также стран бывшего Советского Союза, затрагивать проблемы международного уровня.

С целью развития познавательной активности, логического мышления студентов на наших занятиях используются различные вопросы, ситуации проблемного характера. Решение любой проблемы требует применения поисковой познавательной деятельности, когда соотносится известное и неизвестное, творческое применение известных способов действия, и тогда у студентов наступает состояние эмоционального переживания, удивления, радости самостоятельных «открытий», стремление к более глубокому ознакомлению с информацией и подготовка к высказыванию. В процессе подготовки к высказыванию студенты могут выдвигать собственные версии о причинах и последствиях тех или иных событий, с упоминанием неудобных, казалось, подзабытых исторических фактов. Приведем пример «ситуации предположения»:

Так, начиная с 70-80-х гг. в Советском Союзе реже поднимались вопросы о злодеяниях нацистов и их пособников. Почему же сейчас все изменилось? Приводим примеры высказываний студентов (выступления ведутся на немецком языке). Но мы предлагаем русский вариант.

– Я считаю, что по истечении 30-40 лет после победы советского народа над гитлеровской Германией острота воспоминаний о той страшной войне стала немного притупляться/сглаживаться, люди наслаждались жизнью, свободой, счастьем. Восстанавливались дружеские отношения в том числе и с Германией. Молодежь обеих стран стала общаться, дружить, не вспоминать о неприятных эпизодах той страшной войны. Молодые люди переписывались, знакомились (особенно в период проведения Международной

олимпиады в Москве), заключали международные браки. Получил широкое распространение международный обмен опытом в различных областях экономики, медицины, в сфере образования (например, поездки на стажировку в Германию, Англию) и пр.

– Но в последние 10 лет в западных странах происходят явно негативные перемены. Всё более недружелюбной становится внешняя политика США и стран Евросоюза (ЕС) в отношении России, Беларуси и других стран. Возводятся высокие заборы вдоль границ наших стран, минируются приграничные территории на западных и южных границах с Республикой Беларусь и Россией, создаются искусственные барьеры гражданам западных стран для безвизового посещения Республики Беларусь.

– Начиная с 2014 года в США и странах ЕС началось открытое разжигание ненависти, русофобии по отношению к Республике Беларусь и к нашему союзнику России. Появились несостоятельные обвинения в адрес России о начале СВО на Украине, замалчивая при этом истинные причины таких действий. Нынешнее руководство стран ЕС, в основном это потомки дедов, прадедов, служивших в нацистском Вермахте, до сих пор не могут смириться с «поражением» во Второй мировой войне. Они пытаются навязать свою версию победы во Второй мировой войне, искажают исторические факты, убеждают весь мир в клевете и дискредитации Красной армии и партизан, стирают факты геноцида советского народа,

– Нам важно не забывать, что, освобождая Европу советские солдаты видели страшные злодеяния нацистов в концентрационных лагерях (Майданек, Освенцим, Бухенвальд, Дахау и др.) тысячи сожженных заживо людей, и что в лагерях смерти в Беларуси каратели убивали мирное население, заражали смертельными инфекциями, отбирали/ выкачивали кровь у маленьких детей, сжигали деревни вместе с жителями.

– Вот о чем предпочитают забыть, стереть из памяти новых поколений западные так называемые «учителя». К сожалению, их усилия для некоторых молодых людей оказываются не напрасными. Сегодня в Западной Европе и Прибалтике молодежь размахивает знаменами дивизии СС; повсюду ставятся памятники фашистским палачам; открыто проводятся марши и факельные шествия нацистских преступников, демонстрируются: нацистская символика, песни, «речёвки», нанесённые на тело соответствующие татуировки. И все это с молчаливого согласия западных стран под прикрытием таких понятий, как «права человека», «свобода слова», «демократия».

– Нынешние западные политики, идеологи и находящиеся у власти, пытаются диктовать, как нам жить, праздновать ли нам 80-летие Великой Победы над нацизмом, угрожают, запрещают своим гражданам возлагать цветы к памятникам советским воинам, срывают звездочки и медали с груди ветеранов, обливают зеленкой и краской лица победителей ВОВ. Например, в Латвии запрещено празднование 9-го мая, все общественные мероприятия, связанные с этим праздником, использование красных флажков и знамён; выставлены огромные штрафы за нарушение распоряжений властей. А на местах снесённых памятников, куда ветераны могли бы прийти и поклониться советским освободителям, во всех прибалтийских странах поставили мусорные машины, и принято решение не приглашать российских и белорусских послов на 9 мая.

– Я не понимаю, как можно в настоящее время оставить землю своих предков и уехать жить, например, в Германию, солдаты которой во время ВОВ топтали нашу Беларусь, жгли, истязали наших соотечественников, убивали невинных детей и стариков. И когда сейчас, по истечении 80-ти лет мирной жизни, снова в Европе возрождается нацизм, когда из России создается «образ врага», странным кажется, что некоторые представители молодежи, да и старшего поколения никак не реагируют на нелепые, лживые обвинения в адрес России в разжигании войн.

– Я считаю, что не ст***о***ит слепо доверять лживым западным СМИ, телеграмм-каналам. Почему ни одна западная газета не сообщает о том, что в 2014 году украинские военные самолеты бомбили Луганск и убивали мирных жителей только за то, что Донбасс не признал новую, никем не избранную власть, пришедшую после переворота, перечеркнув все подписанные представителями Запада и действующим в то время президентом Украины договора? Народ Донбасса не принял такую «майдановскую» власть, которая впоследствии оказалась преступным режимом, с одобрения США и стран НАТО. Почему западные СМИ не пишут об истинных масштабах восьмилетней трагедии на Донбассе (о бомбежках, убийствах, грабежах, пытках местного населения, о сожжении украинскими неонацистами 2 марта 2014 года в Одессе, в Доме профсоюзов – «антимайдановцев»)? Почему западные СМИ видят всё, происходящее на Донбассе, «закрытыми глазами»? Значит историческая правда намеренно искажается.

– Я считаю, что нужно читать отечественные газеты, смотреть белорусские/русские телеканалы, слушать дискуссии белорусских/русских журналистов, политологов, военных, чтобы знать правду, разбираться в причинах СВО, а не сидеть в западных телеграмм-каналах и черпать лживую информацию.

Прослушав выступления студентов, следует подчеркнуть, что задача педагогов школ, преподавателей вузов не дать овладеть вражеским апологетам умами молодых белорусов, надо вскрывать ложь, открывать правду, не замалчивать истинное положение и причины бедствия украинского народа. Целесообразно обратиться к словам ректора ВГУ имени П. М. Машерова – Богатырёвой Валентине Васильевне, которая говорила: «… как важно сохранять историческую память. Без исторической правды и актуализации исторического прошлого невозможно построение полноценного будущего … Правильно, что 2022 год в Республике Беларусь был объявлен «Годом исторической памяти».

Как отмечает Н. С. Шарова, когда новые факты, идеи вызывают удивление своей парадоксальностью, вступая в противоречие с устоявшимися в науке представлениями, создается ситуация конфликта [11, с. 62]. Преподаватель иностранного языка знакомит студентов с проблемным заданием, содержащим ситуацию конфликта. Данное задание требует восстановления в памяти некоторых исторических сведений. Например, почему после выигранной СССР и союзниками победоносной войны в последующие 1945-1950-е годы началась в отношении Советского Союза “холодная война”? Кому это было нужно?

Следует обратить внимание на то, что предлагаемая ознакомительная информация должна включать знакомый студентам лексико-грамматический материал, быть небольшой по объему, что облегчит студентам подготовку высказываний с элементами творческой речи. Сложность заключается в том, что не все студенты имеют достаточный языковой уровень для восприятия информации, поэтому допускается прочтение проблемной информации на русском языке, извлечение наиболее содержательной информации, которую можно будет использовать для решения предложенной проблемной ситуации на иностранном языке. Кроме того, преподавателем предлагаются ключевые/опорные слова, словосочетания, предложения на немецком и русском языках.

Предлагаем варианты ответов студентов:

– Если углубиться в историю, то с Запада всегда шла угроза России с целью захвата земель, причинение препятствий в экономическом развитии. Если обратиться к предвоенной и военной истории Советского Союза, то до сих пор вызывают вопросы советско-германские отношения в 1920-1930-м годах XX века. Ведь были нормальные отношения: СССР продавал зерно Германии, велось научно-техническое сотрудничество, в советских академиях обучались немецкие военные специалисты.

– Да, в 1926 году Советский Союз заключил с Германией договор о нейтралитете и ненападении. А это почему-то не понравилось Америке. И, чтобы помешать этим дружеским отношениям, был применен план Дауэса с целью создания условий для проникновения американского капитала в Германию и восстановления ее военно-промышленного потенциала, который впоследствии должен был направлен на борьбу против Советского Союза.

– По моему мнению, аналогичные действия проводят США и страны НАТО, накачивая Украину оружием, обучая украинских летчиков и танкистов, «чтобы руками некогда братьев-славян убивать русских и воевать «до последнего украинца». Все это делается для захвата российских/белорусских земель и уничтожения славянских народов.

Далее преподавателем проводится работа по подготовке проблемной «ситуации предположения и обоснования». В качестве домашней работы студентам предлагается проблемное задание, предполагающее обоснование следующего утверждения «Холодная война продолжается и сегодня!» Студентам предстоит подобрать факты из СМИ, подтверждающие или опровергающие данное утверждение. Предлагаем некоторые выступления студентов (в русском варианте)**:**

– Я бы сказал, что холодная война, развязанная США и странами НАТО, продолжается. В течение послевоенных 80-ти лет все народы жили в мире и дружбе, но в одночасье стали врагами, хотя недруги готовились к такому результату долгие годы, провоцировали конфликты, проводили цветные революции, убирали неугодных США и руководству ЕС руководителей и усаживали на их место послушных марионеток, готовых выполнять все указания хозяев, например, запрещение всего русского, прежде всего, русского языка, объединяющего все братские народы, введение незаконных санкций, аресты, снятие с самолетов и убийства российских журналистов, диверсионные акты украинских террористов на территории нашей братской России и открытые угрозы с экранов украинских телеканалов в адрес инакомыслящих (российских граждан) и прочее.

– Примером продолжающейся «холодной войны» являются факты поднимающего голову нацизма по всей Европе, например, сознательное искажение истории с опорой на беспамятство и неосведомленность молодежи, то есть в западных СМИ делается акцент на преувеличении роли англо-американской коалиции (*например, подчёркивается значение Нормандии, героизм западных войск; утверждается, что Америка спасла Европу, первым в Берлин вошёл отряд союзников, Америка и Британия сняли блокаду*), а президент Франции Макрон вообще заявил: «Память о Второй мировой войне не должна принадлежать Москве»; делается акцент на искажении роли советской армии в освобождении Европы от фашизма и на одновременном замалчивании, например, о решающих операциях Красной армии под Курском, Сталинградом, Ржевом и о штурме Берлина, забывая о таких фактах, что Польша была завоевана гитлеровской Германией за 28 дней, Дания – за 1 день, Голландия – за 5 дней, Югославия – за 11 дней, Франция – за 1 месяц и 12 дней, а вся Европа покорилась за 3 месяца. А Красная армия стояла в обороне 1418 дней, а затем освободила и Европу, дошла до Берлина, и наши воины Берест, Егоров и Кантария водрузили Знамя Победы над рейхстагом.

– Подтверждением так называемому «забыванию исторической правды, памяти» является выпущенная в США в 2019 году сувенирная монета с союзниками к 75-летнему юбилею во Второй мировой войне – без СССР. На монете изображены только флаги США, Великобритании и Франции, а флага СССР среди них нет. (*На аверсе монеты изображены 33-й президент США Гарри Трумэн, руководивший Штатами в 1945-1953 годах, и генерал армии Дуайт Эйзенхауэр, ставший впоследствии 34-м президентом США*)

– И сейчас президент США Дональд Трамп утверждает, что Америка победила и в Первой, и во Второй мировых войнах. 8-е мая провозглашает национальным праздником Америки – «днем победы над нацизмом», вместо того, чтобы элементарно сопоставить год начала войны и число погибших со всех сторон победителей. Так, после вероломного нападения гитлеровской Германии на СССР Советский Союз вынужден был вступить в войну с сильным, хорошо подготовленным врагом, которого поддерживали страны западной коалиции, который всей своей мощью обрушился на Советский Союз в июне 1941 года, а союзники США и Великобритания присоединились только в 1944 году. Несопоставимо и число жертв гитлеровской агрессии: американских солдат погибло – 407 000, британских – 383 000 человека, а советских воинов – около 30 миллионов (прежняя цифра была 27 млн).

– В канун 80-летия Великой Победы над гитлеровской Германией западными СМИ не только умаляется роль Советского Союза в освобождении народов Европы от фашизма, а идет обвинение Советского Союза в развязывании Второй мировой войны и в сговоре с Гитлером и в якобы намерении России уже в 2025-2030 гг. напасть на страны ЕС. Это намеренные ложные обвинения. В Америке и Европе ведётся информационная кампания по переписыванию исторической правды, переформатированию исторической памяти.

– Известные события в августе 2020-го года в Беларуси всколыхнули прогрессивную часть белорусского общества. Все задумались о своем коде, о своих корнях, о чести и достоинстве, преданности Отчизне, об общей победе в ВОВ, когда белорусы сражались бок о бок с русскими и со всеми советскими гражданами против нацистской Германии и победили. А как надеялись наши западные недруги увидеть поверженную Беларусь в 2020 году, надеялись осуществить подобный Украине переворот. Но белорусский народ остался верным своему Президенту, своей исторической памяти, своему верному союзнику – России. Каждому белорусу нужно задуматься, какой след он оставит после себя в жизни, своим сыновьям, своим потомкам.

Таким образом, для участия в таких проблемных выступлениях требуется: обращение студентов к различным средствам массовой информации; нахождение правдивого подтверждения необходимых доказательных фактов; осмысление роли нашей страны в победе над фашизмом, в защите и сохранении сегодняшней Беларуси для нынешних и будущих поколений. Когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для его решения, **то** активизируется интуиция и сообразительность студентов с позиций сегодняшней оценки происходящих в мире событий.

Проблемный материал позволяет развивать у обучающихся способность к анализу, умение аргументированно выражать и отстаивать свою точку зрения, пытаться обосновывать и противоположные взгляды на историю, происходящие события.

Заключение. Таким образом, обращение к исторической памяти своего народа, государства, позволяет развивать у студентов неязыкового профиля способность к анализу, умение аргументированно обосновывать свою точку зрения и участвовать в дискуссии.

Следует отметить, что наличие противоречивых данных, требует мыслительных усилий по их снятию и выступает условием проблемы. Важно при подаче информации, чтобы она вызывала особый вид мыслительного взаимодействия субъекта (студента) с проблемой, которая включает в себя и личностное отношение субъекта, но не к проблеме, а к предмету проблемы, что составляет условие появления проблемной ситуации.

Проблемы решаются на базе составляемого каждым студентом речевого высказывания. В предлагаемых ситуациях: «проблема-противоречие», «проблема-предположение и обоснование» и др. выявляется в результате осмысления предметно-логических

условий ситуации и имеющихся знаний по проблеме для структурирования нового высказывания.

Использованные источники

1. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. Письмо сороковое / Д. Лихачев. – URL: http://www.litmir.me/br/?b=493668&p=23 (дата обращения: 10.12.2017).
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : А ТЕМП, 2006. – 699 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемность. Диалог. Понимиание / А. М. Матюшкин // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации : материалы III Московской междунар. конф. – Москва, 2003. – С. 8.
4. Ковалевская, Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы / Е. В. Ковалевская // Экспериментальная учебная авторская программа. – Москва : Спутник, 2010. – 42 с.
5. Бадмаев, Б. Проблемность в обучении как средство активизации учебного процесса / Б. Бадмаев, П. Федюшкин // Политическое самообразование. – 1979. – № 3. – С. 107–110.
6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин . – Москва : Педагогика, 1972. – 193 с.
7. Писарева, Т. Е. Поговорим о терминах / Т. Е. Писарева, В. Е. Писарев // Вестник высшей школы. – 1980. – № 6. – С. 19–21.
8. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АН СССР, 1958. – 15 с.
9. Репина, Л. П. История и память / Л. П. Репина // Новая и новейшая история. – 2004. – № 5. – С. 23–24.
10. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.
11. Шарова, Н. С. Сучасныя методыкі і тэхналогіі навучання / Н. С.Шарова // Беларускі гістарычны часопіс. – 2007. – № 7. – С. 60-64.

FORMATION OF HISTORICAL MEMORY AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC PROFILE USING THE METHOD OF PROBLEM-BASED LEARNING

Grushova L. D.
Vitebsk, Republic of Belarus
Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Summary. *The article discusses the possibilities of forming the program topic "History of the Republic of Belarus" in foreign language classes. No one is forgotten, nothing is forgotten" historical memory using the method of problem-based learning, which allows students to engage in search activities and develop their cognitive activity.*

Keywords: *historical memory, historical truth, method of problem-based learning, problematic issues, situations and assignments.*

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Деменкова Д. Д., Кузнецова Е. В., Олесеюк И. В.
Орша, Республика Беларусь,
Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова,

Аннотация. *В статье описывается использование различных интернет-ресурсов, которые активизируют познавательную деятельность и способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрены преимущества и недостатки широкого внедрения интернет-ресурсов в образовательный процесс.*

Ключевые слова: *интернет-ресурс, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, языковая компетенция, мотивация.*

В настоящее время в языковом образовании приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации, которые будут стимулировать изучение материала, и вырабатывать адекватное поведение. Это становится возможным благодаря использованию Интернет-ресурсов.

Возможно ли, сделать процесс изучения английского языка более эффективным? Как активизировать познавательную деятельность у учащихся с разным уровнем знаний и мотивации? Способствует ли развитию коммуникативной компетенции использование интернет-ресурсов?

Цель данной научно-практической работы заключается в изучении особенностей использования различных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку.

Предмет исследования – использование интернет-ресурсов как инновационного инструмента на уроках иностранного языка.

Для достижения поставленной цели в работе были определены следующие задачи:

1. Изучить особенности использования различных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранного языка.
2. Определить понятие «интернет ресурсы».
3. Внедрить разнообразные интернет-ресурсы в процесс обучения иностранному языку.
4. Сделать выводы о положительном и отрицательном влиянии использования интернет-ресурсов на уроках английского языка.

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием цифровых технологий и необходимостью их эффективного внедрения в образовательную практику. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка может стать одним из перспективных направлений в области инновационных образовательных технологий в связи с необходимостью повышения мотивации детей к изучению иностранного языка.

Материал и методы. Материалом исследования послужили отобранные интернет-ресурсы для обучения английскому языку, среди которых Quizlet, Twee, WorldWall, Learning apps и др. Методы исследования – сравнительно-сопоставительный анализ, классификация, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Интернет-ресурс рассматривается как совокупность интегрированных средств технического и программно-аппаратного характера, а также информация, предназначенная для публикации во Всемирной паутине [1].

Основными *преимуществами* использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку являются:

1. Доступность и разнообразие материалов: можно выбрать материалы по уровню, интересам и целям обучения.

2. Возможность самостоятельного обучения: гибкий график, обучение в удобное время и темпе.

3. Многообразие форм обучения: видеоуроки, аудиозаписи, интерактивные упражнения, онлайн-курсы, мобильные приложения.

4. Развитие коммуникативных умений: общение с носителями языка через чаты, форумы, видеосвязь.

5. Постоянное обновление контента: новые материалы, актуальные темы и современные реалии.

6. Возможность отслеживания прогресса и получения обратной связи в реальном времени.

Наряду с преимуществами использования интернет-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам можно выделить и некоторые *недостатки*:

1. Отсутствие личного контакта с преподавателем, что может снижать мотивацию и качество обратной связи.

2. Возможность неправильного использования материалов или недостаточной систематизации обучения.

3. Зависимость от технических условий: необходимость хорошего интернета, устройств и программ.

4. Отвлекающий эффект и риск потерять мотивацию при самостоятельном обучении.

5. Недостаток практики устной речи и живого общения без дополнительных мероприятий [2].

6. Возможные сложности с определением качества и эффективности некоторых онлайн-ресурсов.

Как видим, использование интернет-ресурсов является эффективным инструментом обучения. При правильном подходе он значительно расширяет педагогические и учебные возможности, однако требует дисциплины и осознанности со стороны обучающегося.

Приведем пример наиболее распространенных заданий с использованием интернет-ресурсов в обучении иностранному языку:

1. Аудирование с онлайн-источниками – прослушивание подкастов, видео, фильмов, новостей и выполнение заданий по содержанию.

2. Чтение с использованием интернет-статей, блогов, форумов, электронных книг – выполнение вопросов, резюме, обсуждений.

3. Виртуальные диалоги и языковые обмены – участие в онлайн-чатах, видеосвязи с носителями языка или другими учащимися.

4. Веб-квесты – выполнение комплексных пошаговых заданий с использованием различных интернет-ресурсов (видео, статьи, онлайн-словарей).

5. Онлайн-тесты и викторины – проверка знаний, грамматики, лексики через специально созданные платформы.

6. Создание мультимедийных проектов – видеороликов, презентаций, блогов и подкастов на изучаемом языке.

7. Использование образовательных платформ и приложений – выполнение упражнений на Duolingo, Memrise, LingQ и др.

8. Форумы и сообщества – участие в обсуждениях, написание сообщений, комментариев на иностранных языках.

9. Виртуальные экскурсии и культурные мероприятия – изучение культуры через онлайн-туризм, виртуальные музеи, концерты.

10. Создание и ведение онлайн-журналов или блогов – регулярное написание текстов на изучаемом языке для практики письменной речи [3].

Такие виды заданий помогают разнообразить обучение, сделать его более интерактивным и адаптированным к современным технологиям.

В своей практике проведения уроков мы используем следующие интернет-ресурсы:

Quizlet

Quizlet – это бесплатный сервис, который позволяет легко запоминать любую информацию, которую можно представить в виде учебных карточек. Все что требуется – это найти в базе или создать интерактивный материал – собственные карточки, добавляя к ним картинки и аудиофайлы и затем выполнять упражнения и играть в игры, чтобы запомнить данный материал.

Преимущества:

- Предоставляет широкий выбор.
- С ними легко работать.
- Категории легко найти.
- Приложение бесплатно.

Недостатки:

- Есть платные виды упражнений.
- Требуется обязательная регистрация.

Twee

Twee – это инструмент на базе искусственного интеллекта, призванный упростить планирование уроков учителям английского языка. Он предлагает широкий спектр функций, которые могут помочь учителям создавать вопросы, диалоги, истории, письма, статьи, вопросы с несколькими вариантами ответов, верные/ложные утверждения и многое другое всего за несколько секунд.

Преимущества:

- Помогает сократить временные затраты преподавателя при подготовке к уроку.
- Помогает сделать уроки более разнообразными.
- Подсказывает идеи для домашних заданий на заданную тему.

Недостатки:

- Есть платные функции.
- Иногда материал может иметь грамматические ошибки, приходится перепроверять.

WorldWall

Wordwall – это интерактивная платформа для создания и использования учебных материалов. Сервис позволяет легко и быстро создавать ресурсы в виде игровых форматов, тестов, кроссвордов, головоломок и карточек. Материалы можно использовать как в цифровом, так и в печатном виде, что делает Wordwall универсальным инструментом для преподавателей и студентов.

Преимущества:

- Не требует регистрации учащегося.
- Возможность выбора шаблонов и тем для уже созданного задания.
- Присутствует музыкальное сопровождение.

Недостатки:

- Базовый тарифный план позволяет бесплатно создать только 5 ресурсов.
- Ограниченное наполнение материала в задании.

Learning apps

LearningApps – популярный конструктор для создания интерактивных упражнений. Сервис предлагает большую библиотеку уже готовых заданий и возможность создавать их самостоятельно.

Преимущества:

- Не требует регистрации учащегося.
- Возможность использования всех видов заданий бесплатно.

Недостатки:

- Отсутствует статистика с результатами упражнений.
- Простой дизайн упражнений.

BBC learning English

BBC Learning English – один из самых популярных в мире поставщиков бесплатных учебных материалов по английскому языку. Данный интернет-ресурс мы используем в качестве дополнения к основному материалу.

Преимущества:

- Большое разнообразие разделов по разным темам.
- Упражнения сочетают в себе грамматический и лексический компоненты, что позволяет прокачивать знания в комплексе.

Недостатки:

- Отсутствует статистика с результатами упражнений.

Test-english.com

Test-english.com – это платформа, где вы найдете множество бесплатных практических материалов для сдачи экзамена по английскому языку, которые помогут вам улучшить свои навыки владения английским языком: грамматика, аудирование, чтение, письмо.

Преимущества:

- Присутствует пояснение к каждому заданию.
- Каждая из вкладок подразделяется на уровни: от A1 до B2.

Недостатки:

- Малое разнообразие заданий для практики языка.

Во время прохождения практики проведения уроков мы организовывали свои занятия, как в традиционном стиле, так и с использованием современных технологий обучения. При анализе результатов использования интернет-ресурсов в образовательном процессе было выявлено, что современные технологии привлекают внимание учащихся и делают процесс обучения более динамичным. Использование игр, приложений и других интерактивных ресурсов значительно повысило мотивацию к изучению языка.

Процент вовлеченности учащихся на уроке с использованием интернет-ресурсов приближался к 89% в сравнении с 61% на традиционных уроках. Учащиеся показывали 100% выполнение упражнений в процессе уроков, если оно было предложено в дополнении с использованием данных онлайн-платформ. Изучение лексики с использование карточек в Quizlet повысило качество знаний, выраженное в поурочном балле (повысилось на 1 балл). Использование онлайн-платформ с видео- и аудиоматериалами улучшило качество восприятия речи на слух. Применение онлайн-платформ с интерактивными приложениями повышает уровень формирования языковых и речевых компетенций, а также способствует развитию самостоятельной работы учащихся. А разнообразие традиционных упражнений при помощи Twee позволяет дифференцировать процесс обучения иностранному языку.

Заключение. В заключении, можно с уверенностью сказать, что использование интернет-ресурсов позволяет:

- обеспечить положительную мотивацию обучения;

- проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- обеспечить высокую степень дифференциации обучения;
- развивать самоконтроль обучаемых и чувство ответственности за выполненную работу;
- создавать возможности творческого саморазвития личности.

Однако, не стоит злоупотреблять использованием интернет-ресурсов. Для наибольшей эффективности рекомендуется комбинировать проведение уроков в традиционной форме и с использованием интернет-ресурсов.

Использованные источники

1. Еренчиновна, Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку / Е. Б. Еренчиновна // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 325–329.
2. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–20.
3. Соколова, Э. Я. Анализ потенциала интернет ресурсов в обучении иностранному языку / Э. Я. Соколова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5. – С. 607–610.

THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Demenkova D. A., Kuznetsova E. V., Oleseyuk I. V.
Orsha, Republic of Belarus,
Orsha College of VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article describes the use of various Internet resources that activate cognitive activity and promote the development of foreign language communicative competence. The advantages and disadvantages of the widespread use of Internet resources in the educational process are considered.*

Key words: *Internet-resource, communicative competence, speech competence, language competence, motivation.*

УДК 372.881.111.1

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жолудева М. А., Баталина Э. В.
Полоцк, Республика Беларусь,
Полоцкий колледж ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. Статья посвящена опыту применения информационных технологий в обучении английскому языку в рамках преддипломной практики. Рассматривается использование YouTube, интерактивных презентаций и игровых технологий для повышения мотивации учащихся и улучшения их успеваемости. Описаны конкретные примеры использования ИКТ на уроках английского языка в 5, 6 и 8 классах. В заключение делается вывод о высокой эффективности инновационных подходов в образовании и их потенциале для создания более эффективной образовательной среды.*

Ключевые слова*: информационные технологии, ИКТ, английский язык, YouTube, интерактивные презентации, игровые технологии, преддипломная практика, мотивация, успеваемость.*

В рамках преддипломной практики в ГУО «Средняя школа № 1 г. Полоцка» мы активно использовали информационные технологии на уроках английского языка, стремясь повысить мотивацию и вовлеченность учащихся. *Целью* данной работы являлось анализ

использованных методов и их влияние на образовательный процесс, а также выявление преимуществ и потенциальных проблем, возникающих при внедрении новых технологий в учебный процесс. *Актуальность* такого подхода обусловлена необходимостью поиска действенных способов мотивировать учащихся, вовлекать их в учебный процесс и повышать эффективность усвоения материала. В современном мире, где информационные технологии прочно вошли во все сферы жизни, их эффективное использование в образовании становится не просто желательным, а необходимым условием успешной подготовки учащихся. Интеграция ИКТ позволяет создавать увлекательную образовательную среду, адаптированную к потребностям поколения цифровых аборигенов.

Материал и методы. В рамках прохождения преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа №1 г. Полоцка», мы получили ценный опыт применения современных ИКТ в обучении английскому языку учащихся 5, 6 и 8 классов, изучающих предмет на повышенном уровне. Помимо традиционных учебников, в работе активно применялись видеоматериалы с платформы YouTube, интерактивные презентации, созданные в различных программах, и игровые формы обучения, использующие как готовые онлайн-сервисы, так и разработанные самостоятельно. Методы исследования включали опытное обучение, статистический анализ, обобщение и классификацию.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее, уделяя внимание конкретным примерам и результатам, полученным в ходе практики.

1. YouTube как инструмент для расширения образовательного контента и развития критического мышления.

Платформа YouTube оказалась ценным ресурсом для дополнения и обогащения учебного материала, предоставляя доступ к аутентичным материалам, позволяющим погрузиться в языковую среду. В частности, при изучении темы «Белорусские ремесла» в 8 классе, использовалось видео, демонстрирующее процесс создания различных изделий, от гончарства до вышивки. Предварительный просмотр видео сопровождался вопросами, которые помогли ввести учащихся в контекст урока и актуализировать их знания по теме, а также подготовить к восприятию новой лексики. После просмотра проводилось обсуждение, в ходе которого ученики делились впечатлениями, анализировали полученную информацию и сопоставляли ее с личным опытом, выделяя как традиционные, так и современные аспекты ремесел. Такой подход позволяет не только эффективно усваивать лексику, но и развивать навыки критического мышления, стимулируя учащихся к анализу и интерпретации информации, а также формированию собственного мнения. Кроме того, работа с аутентичными видеоматериалами способствует развитию социокультурной компетенции учащихся.

Преимущества использования YouTube в обучении английскому языку:

• Доступ к аутентичным материалам: YouTube предоставляет огромный выбор видеоматериалов на английском языке, созданных носителями языка, включая лекции, интервью, документальные фильмы, блоги, музыкальные клипы и многое другое. Это позволяет учащимся познакомиться с реальным языком, его нюансами и культурным контекстом, что способствует развитию лингвистической и социокультурной компетенций.

• Визуализация информации: видеоформат делает учебный материал более наглядным и понятным, особенно для визуалов. YouTube позволяет использовать видеоролики для демонстрации грамматических правил, лексики в контексте, культурных особенностей и многого другого.

• Персонализация обучения: YouTube позволяет учителю выбирать видеоматериалы, соответствующие интересам и уровню подготовки учащихся, что способствует персонализации обучения и повышает мотивацию.

• Развитие критического мышления: анализ видеоматериалов на YouTube требует от учащихся активного участия, анализа, интерпретации и оценки информации, что способствует развитию критического мышления и навыков медиаграмотности.

• Расширение образовательного контента: YouTube позволяет учителю дополнять и обогащать учебный материал, предлагая учащимся альтернативные точки зрения, дополнительные объяснения и интересные факты [1].

Несмотря на многочисленные преимущества, использование YouTube в образовании также сопряжено с определенными *проблемами* и вызовами:

• Отбор качественного контента: на YouTube представлено огромное количество видеоматериалов, и не все из них являются качественными и соответствуют образовательным целям. Учителю необходимо тщательно отбирать контент, учитывая его достоверность, актуальность, языковой уровень и соответствие возрастным особенностям учащихся.

• Контроль за временем: YouTube может быть отвлекающим фактором, поэтому важно контролировать время, которое учащиеся проводят на платформе, и использовать ее в рамках четко определенного плана.

• Обеспечение безопасности: необходимо обеспечить безопасность учащихся при работе с YouTube, оградив их от нежелательного контента и научив их критически оценивать информацию, полученную из Интернета [2].

2. Интерактивные презентации как инструмент визуализации информации и повышения вовлеченности.

Презентации стали неотъемлемой частью уроков английского языка, эффективно используясь на различных этапах: для введения новых лексических единиц, повторения пройденного материала и закрепления грамматических правил. В отличие от статичных слайдов, использовались анимации, переходы и интерактивные элементы, такие как вопросы и тесты, позволяющие поддерживать внимание учащихся и оперативно оценивать их понимание материала. Например, в 5 классе словарные диктанты проводились с использованием интерактивных слайдов, где ученики идентифицировали слова по изображениям, а затем самостоятельно проверяли правильность ответов, получая мгновенную обратную связь. Кроме того, презентации активно применялись для создания игровых элементов. Командные соревнования, организованные с помощью интерактивных слайдов, стимулировали дружеское соперничество и повышали интерес к предмету, особенно когда использовались элементы геймификации, такие как начисление баллов и визуализация прогресса. Важно отметить, что использование интерактивных презентаций требует тщательной подготовки и учета возрастных особенностей учащихся, чтобы избежать перегрузки информацией и сохранить баланс между визуальными и текстовыми элементами [3].

Ключевые *преимущества* интерактивных презентаций в обучении английскому языку:

• Визуализация информации: интерактивные презентации позволяют представить учебный материал в наглядной и привлекательной форме, используя изображения, графики, анимации и видеоматериалы, что облегчает понимание и запоминание информации.

• Вовлечение в активную деятельность: интерактивные элементы, такие как викторины, опросы, головоломки и игры, стимулируют активное участие учащихся в учебном процессе, повышая их вовлеченность и концентрацию внимания.

• Персонализация обучения: интерактивные презентации позволяют учителю адаптировать контент к индивидуальным потребностям и уровню подготовки учащихся, предлагая различные варианты заданий и уровни сложности.

• Мгновенная обратная связь: интерактивные презентации могут содержать элементы автоматической проверки ответов и предоставления мгновенной обратной связи, что позволяет учащимся сразу же узнать о своих ошибках и исправить их.

• Развитие ключевых компетенций: интерактивные презентации способствуют развитию таких ключевых компетенций, как критическое мышление, креативность, коммуникация и сотрудничество.

• Экономия времени на подготовку: существуют различные платформы и инструменты, позволяющие учителям быстро и легко создавать интерактивные презентации, экономя время на подготовку уроков [4].

Проблемы и вызовы:

• Технические требования: для использования интерактивных презентаций требуется наличие компьютера, проектора и интерактивной доски, что может быть проблемой в некоторых образовательных учреждениях.

• Необходимость обучения: учителю необходимо освоить инструменты для создания интерактивных презентаций, что может потребовать времени и усилий.

• Риск отвлечения: интерактивные элементы могут быть отвлекающими факторами, поэтому важно тщательно планировать уроки и контролировать внимание учащихся.

3. Интерактивные игры для повышения мотивации, закрепления знаний и развития командного духа.

Для закрепления материала активно использовалась платформа “Interacty” и другие ресурсы, позволяющие создавать интерактивные задания, адаптированные к конкретным учебным целям. Примером может служить игра, где ученики вращали виртуальное колесо со словами и составляли предложения с выпавшими лексическими единицами, демонстрируя понимание значения слова и умение использовать его в контексте. В другом варианте игры учащиеся переводили русские слова на английский язык, также используя вращающееся колесо. Такие задания, проводимые в соревновательной форме, особенно эффективно реализовывались в классах, оборудованных интерактивными досками, позволяя учащимся активно взаимодействовать с учебным материалом, перетаскивая элементы, заполняя пропуски и выполняя другие интерактивные действия. Это не только способствовало усвоению знаний, но и развивало командный дух и навыки социального взаимодействия, а также создавало положительную эмоциональную атмосферу на уроке. Важно отметить, что при использовании игровых технологий необходимо тщательно продумать правила и систему оценивания, чтобы избежать ситуаций, когда акцент смещается с обучения на развлечение.

Ключевые *преимущества* использования Interacty в обучении английскому языку:

• Геймификация образования: Interacty позволяет превратить обучение в увлекательный игровой процесс, используя элементы геймификации, такие как баллы, рейтинги, награды и соревнования. Это значительно повышает мотивацию учащихся и стимулирует их к активному участию в учебном процессе.

• Интерактивность и вовлеченность: платформа предлагает широкий спектр интерактивных форматов, таких как викторины, опросы, кроссворды, пазлы, интерактивные изображения и видео, позволяющих учащимся активно взаимодействовать с учебным материалом и получать мгновенную обратную связь.

• Персонализация обучения: Interacty позволяет учителю создавать задания, адаптированные к индивидуальным потребностям и уровню подготовки учащихся, что способствует персонализации обучения и повышает эффективность усвоения знаний.

• Развитие командного духа: Interacty позволяет создавать командные задания и соревнования, способствующие развитию командного духа, навыков сотрудничества и социального взаимодействия.

• Экономия времени: платформа предлагает готовые шаблоны и инструменты, позволяющие учителю быстро и легко создавать интерактивные задания, экономя время на подготовку уроков.

• Лёгкость интеграции: Interacty легко интегрируется с другими образовательными платформами и ресурсами, такими как Google Classroom, Microsoft Teams и другие [5].

Проблемы и вызовы:

• Необходимость доступа к сети Интернет: для использования Interacty требуется стабильное подключение к сети Интернет, что может быть проблемой в некоторых образовательных учреждениях.

• Необходимость обучения: учителю необходимо освоить платформу и научиться создавать интерактивные задания, что может потребовать времени и усилий.

• Риск отвлечения: использование Interacty может быть отвлекающим фактором, поэтому важно тщательно планировать уроки и контролировать время, которое учащиеся проводят на платформе.

Заключение. В результате проведенного исследования можно с уверенностью утверждать, что интеграция современных информационных технологий в обучение английскому языку значительно повышает мотивацию учащихся и улучшает их успеваемость. Использование YouTube, интерактивных презентаций и игровых элементов делает уроки динамичными, интересными и способствует более глубокому усвоению материала. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что эффективное использование ИКТ в образовательном процессе способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Опыт, полученный в рамках преддипломной практики, убедительно демонстрирует эффективность инновационных подходов в образовании и их потенциал для создания более эффективной и привлекательной образовательной среды.

В дальнейшем планируется продолжить исследование влияния различных ИКТ на учебный процесс, уделяя особое внимание разработке критериев оценки эффективности использования цифровых инструментов и созданию методических рекомендаций для учителей английского языка.

Использованные источники

1. Морозова, М. А., & Климова, С. А. Использование видео сервиса YouTube на занятиях по иностранному языку – Кзн.: Издательство Молодой учёный, 2015. – № 3 (83). – 819–821 с.

2. YouTube: образовательные каналы [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com. – Дата доступа: 27.04.2025.

3. Преимущества и риски использования интерактивных презентаций на уроке [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2017/01/24/preimushchestva-i-riski-ispolzovaniya. – Дата доступа: 27.04.2025.

4. Interacty: платформа для создания интерактивных заданий [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interacty.me. – Дата доступа: 27.04.2025.

5. Роль информационных технологий в современном образовании [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.work5.ru/spravochnik/informacionnye_tehnologii/rol_informacionnyh_tehnologij_v_sovremennom. – Дата доступа: 27.04.2025.

INTEGRATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Zholydeva M. A., Batalina E. V.
Polotsk, Republic of Belarus,
Polotsk College of VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. The article is devoted to the experience of using information technology in teaching English in the framework of pre-graduate practice. The article considers the use of YouTube, interactive presentations and gaming technologies to increase students' motivation and improve their academic performance. Specific examples of the use of ICT in English lessons in grades 5, 6 and 8 are described. In conclusion, it is concluded that innovative approaches in education are highly effective and have the potential to create a more effective educational environment.*

***Key words**: information technology, ICT, English, YouTube, interactive presentations, game technology, pre-graduate practice, motivation, academic performance.*

УДК 811.581

СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ТРАНСПОЗИЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ КИТАЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ МО ЯНЬ «СТРАНА ВИНА» (莫言 “酒国”)

Иномжонова М. И.
Ташкент, Республика Узбекистан,
Ташкентский государственный университет востоковедения

Аннотация. *Данная статья посвящена анализу моделей транспозиции в китайском языке. Анализ работы проводится по произведению китайского писателя Мо Янь «Страна вина» (莫言 “酒国”). В результате изучения данной работы были выявлены несколько моделей транспозиции, наиболее часто наблюдался переход глаголов и существительных в другие классы частей речи.*

Ключевые слова: *части речи, транспозиция, переходность, глагол, существительное, синтаксис.*

Транспози́ция (от ср.-век. лат. transpositio – перестановка) – переход слова из одной части речи в другую или использование одной языковой формы в функции другой. Транспозиция является одним из актуальных тем в лингвистике, особенно в китайском языке. Актуальность данной темы в китайской лингвистике обуславливается тем, что определить категорию слова и отнести его к той или иной категории частей речи вне синтаксиса условно невозможно. В связи с этим, возникает вопрос изучения явления переходности и установления категориальной значимости слов в лингвистике.

Цель исследования – провести синтаксический анализ моделей транспозиции в произведении китайского писателя Мо Янь «Страна вина» (莫言 “酒国”).

Материал и методы. В качестве материала исследования был выбран роман китайского писателя Мо Янь «Страна вина».

В ходе исследования были использованы такие методы, как описательный, индуктивный, аналитический.

Результаты и их обсуждение. Явление перехода частей речи из одной в другую представляется достаточно хорошо изученным, однако, как пишет В.В. Шигуров, зачастую исследованию подвергаются самые явные случаи [3, с. 45].

В.А. Курдюмов характеризует значения частей речи как производные от синтаксических позиций, и в индоевропейских языках это носит диахронный характер, тогда как в китайском – синхронный [1, с. 89]. Н. И. Мещанинов рассматривает в качестве основы для выделения лексических единиц в части речи семантическое содержание и синтаксическое значение [2, с. 93].

Произведение Мо Яня «Страна вина» богато лексикой, которую можно отнести к реалиям, обозначающим традиционный и современный быт.

1) 他试试身体，虽然有些发僵但能活动。摸摸肚皮，湿漉漉的，竟唬出了一层冷汗 [4, с. 32]。Tā shì shì shēntǐ, suīrán yǒuxiē fā jiāng dàn néng huódòng. Mō mō dùpí, shīlùlù de, jìng hǔ chūle yī céng lěnghàn. *Он попробовал пошевелить руками и ногами: они будто одеревенели, но двигались. Потрогал живот – влажный от холодного пота.*

Как нам известно, слово «层» переводится как «этаж» [5], но в предложении также может выступить в качестве счетного слова только при условии, если за ним следует существительное. Исходя из теории транспозиции, можно выявить подобный случай и со словом 层. В данном предложении слово из категории существительного переходит в класс счетных слов, этому и способствует предстоящее числительное «一 (один)». Таким образом можно образовать следующую модель транспозиции: [существительное – счетное слово].

2)一派意见认为：侏儒开店，是对社会主义制度的**侮辱**，是往鲜艳的五星红旗上抹灰，随着来咱酒国市观光的外国朋友的逐日增多，一尺酒店将成为我市的巨大耻辱，不仅丢了我们的市脸，而且丢了我们伟大中华民族的族脸 [4, c. 76]。Yīpài yìjiàn rènwéi: Zhūrú kāidiàn, shì duì shèhuì zhǔyì zhìdù de wǔrǔ, shì wǎng xiānyàn de wǔxīng hóngqí shàng mǒ huī, suízhe lái zán jiǔ guó shì guānguāng de wàiguó péngyǒu de zhúrì zēngduō, yī chǐ jiǔdiàn jiāng chéngwéi wǒ shì de jùdà chǐrǔ, bùjǐn diūle wǒmen de shì liǎn, érqiě diūle wǒmen wěidà zhōnghuá mínzú de zú liǎn. *Одни считали, что открытие ресторана карликом – оскорбление социалистической системы, пятно на алом пятизвездном знамени, что, когда все больше иностранных туристов будет приезжать, чтобы полюбоваться достопримечательностями Цзюго, ресторан «Пол-аршина» станет величайшим позором, пострадает репутация не только города, но и всей великой китайской нации.*

Слово «侮辱 (оскорблять)» [5]. В данном предложении слово находится в конце предложения, а в начале стоит слово «是», что является глаголом связкой в предложении, и перевод предложения с конца считается оптимальным для данного контекста. Находясь в главной позиции слово 侮辱 теряет свою исходную глагольную принадлежность и становится представителем класса имени существительного. Так, можно обозначить следующую транспозиционную модель: [глагол – существительное].

3) 另一**派**意见认为：侏儒的存在，是世界性客观现象 [4, c. 74]。Lìng yīpài yìjiàn rènwéi: Zhūrú de cúnzài, shì shìjiè xìng kèguān xiànxiàng. *По мнению других, карлики есть во всем мире, и это объективная реальность*.

Слово «派 (отправлять)» [5], но, когда слово находится в сочетании с числительным «一», то переводится как «всё, сплошь, сплошной, целый». Но в данном контексте «一派» переводим как «другие», этому способствует предстоящее слово «另 (другой, иной)». Так, здесь можно наблюдать модель транспозиции [глагол – прилагательное].

4) 但他心怀大志，不愿吃嗟来之食，趁着改革**开放**的雄风，竟然申请来一纸**营业**执照，从腰里拍出了不知何年攒就的一**摞**钱，请人改造了自家的旧房屋，办起了如今已名满酒国的一尺酒店 [4, c. 82]。Dàn tā xīnhuái dàzhì, bù yuàn chī jiēláizhīshí, chènzhe gǎigé kāifàng de xióngfēng, jìngrán shēnqǐng lái yī zhǐ yíngyè zhízhào, cóng yāo lǐ pāi chū liǎo bù zhī hé nián zǎn jiù de yī luò qián, qǐng rén gǎizàole zìjiā de jiù fángwū, bàn qǐ liǎo rújīn yǐ míng mǎn jiǔ guó de yī chǐ jiǔdiàn. *Но ему хотелось большего, он не желал жить на подачки, и вот, воспользовавшись свежим ветром политики реформ и открытости, он подал заявку, чтобы получить лицензию на ведение хозяйственной деятельности. Вытащил из мошны пачку скопленных незнамо за какое время денег, и на месте его старого дома возник известный теперь на весь Цзюго ресторан «Пол-аршина».*

Слово «开放(открывать)» [5]. Здесь слово находясь перед словом «改革 (реформа)», переходит в разряд класса именных и в сочетании с со словом 改革 переводится как «реформа и открытость». Другим примером является слово «营业» – вести (дело, хозяйство и т.д.). Слово, относящееся к части речи глаголу, находясь перед словом «执照 (лицензия)» теряет свое глагольное значение и выполняет функцию существительного. В этих двух предложениях можно наблюдать модель [глагол – существительное]. Еще одним примером транспозиции является слово «摞» - нагромождать, складывать. В контексте можно встретить данное слово в сочетании с счетным словом «一» и после стоящее слово «钱». Как нам известно из раздела «счетные слова в китайском языке», схема построения предложений или словосочетаний выглядит следующим образом: [число+счетное слово+существительное], и весьма логично отнести слово к классу счетных слов. Так, слово «摞» находясь в иной, раннее не соответствующей ему среде, теряет свою

категориальную значимость и выражение «一摞钱» переводится как «пачка денег». Здесь можно образовать следующую модель транспозиции: [глагол – счетное слово].

5) 外国的侏儒靠**乞讨**过活，我们的侏儒靠劳动过活。这非但不是耻辱而是莫大的**光荣**。Wàiguó de zhūrú kào qǐtǎo guòhuó, wǒmen de zhūrú kào láodòng guòhuó. Zhè fēidàn bù shì chǐrǔ ér shì mòdà de guāngróng. *В других странах карлики живут на милостыню, а наши зарабатывают на жизнь собственным трудом. Поэтому никакой это не позор, а величайшая слава.*

Согласно данным словаря слово «乞讨» относится к части речи глаголу и переводится как «просить милостыню, попрошайничать», однако слово находясь в сочетании с «过活 (проводить жизнь, прожить, жить) является дополнением выраженным существительным. И на наш взгляд поставить два равноправных глагола будет нелогично полексически и грамматически. Отсюда видно настолько значим синтаксический строй предложения в изолирующих языках. В данном примере можно выявить следующую модель транспозиции: [глагол – существительное]. В этом же предложении встречается слово «光荣» исконно данное слово входит в класс прилагательного и переводится, как «славный и почетный», однако в данном контексте слово переходит в ряд существительных. На признак существительного указывает предстоящее слово «莫大 (величественный)» и, в контексте этого, соответственно отнести слово к прилагательному будет лексической ошибкой. Так, выделяется следующая модель транспозиции: [прилагательное – существительное].

6)一尺酒店的**存在**，必将让国际友人认识到我们社会主义制度的无比优越性。Yī chǐ jiǔdiàn de cúnzài, bì jiāng ràng guójì yǒurén rènshì dào wǒmen shèhuì zhǔyì zhìdù de wúbǐ yōuyuè xìng. *Существование ресторана «Пол-аршина» непременно заставит наших друзей из-за границы осознать несравненное превосходство социалистической системы.*

Здесь, слово «存在» в первостепенном виде относится к классу глагола и переводится, как «существовать». Но слово находясь в последней позиции первой части предложения, выполняет функцию существительного. Как показала практика переводоведения, в большинстве случаях, если определяемое слово находится в конце предложения, то перевод осуществляется с конца, соответственно послестоящее слово будет рассматриваться как главный член предложения – подлежащее. Аналогично слово «存在» переходит в класс имени существительного и образует следующую модель транспозиции: [глагол – существительное].

7) 读者看官，你们也许要骂：你这人好生啰嗦，不领我们去酒店喝酒，却让我们在驴街转磨。你们骂得好骂得**妙**骂得一针见血，咱快马加鞭，大步流星。Dúzhě kàn guān, nǐmen yěxǔ yào mà: Nǐ zhè rén hàoshēng luōsuo, bù lǐng wǒmen qù jiǔdiàn hējiǔ, què ràng wǒmen zài lǘ jiē zhuàn mò. Nǐmen mà dé hǎo mà dé miào mà dé yīzhēnjiànxiě, zán kuàimǎjiābiān, dàbùliúxīng. *Вы, дорогие читатели, наверное, уже ворчите: вот ведь здоров языком трепать. Завел бы лучше в ресторанчик, где можно выпить вина, так нет – водит и водит вокруг да около по этой Ослиной улице. Ворчите вы правильно, ворчите замечательно и попали в самую точку, так что давайте ускорим шаг.*

В этом отрывке прослеживается транспозиция слова «妙». Слово «妙» по своему качеству относится к части речи прилагательному и переводится как «замечательный», но здесь слово под влиянием глагола переходит в наречие. Для определения данной позиции прилагательного анализируются предстоящие и послестоящие лексические единицы. В данном случаи мы ссылаемся на базовую конструкцию образования наречий в китайском языке [глагол+得+прилагательное], и находящееся после глагола служебное слово определяет к какому классу относится послестоящее слово.

8) 恕我就不一一对大家介绍驴街两侧的字号，固然每个字号都有掌故, 固然每家店铺都有故事，固然每家店铺都有自己的绝招，我也只好**忍痛**不讲了。Shù wǒ jiù bù yīyī duì dàjiā jièshào lǘ jiē liǎng cè de zìhao, gùrán měi gè zìhao dōu yǒu zhǎnggù, gùrán měi jiā diànpù dōu yǒu gùshì, gùrán měi jiā diànpù dōu yǒu zìjǐ de juézhāo, wǒ yě zhǐhǎo rěntòng bù jiǎngle. *Уж простите, что не смогу поведать о каждой лавочке по обе стороны Ослиной улицы, хотя у каждой свое прошлое, хотя о каждом ресторанчике и о каждой лавке есть что рассказать, хотя и там и там есть свои непревзойденные мастера. Мне ничего не остается, как неохотно замолчать.*

В данном примере можно наблюдать переход слова «忍痛» от класса глагола в класс наречия. Такой переход осуществляется за счет послестоящего глагола «不讲», так как его позиция в предложении четко обозначена, и только он может указать позицию предстоящего или послестоящего слова в синтаксисе. Так, слово «忍痛» имеет следующий перевод «страдать – неохотно», т.е. модель [глагол – наречие].

9) 酒店掌柜余一尺**实际**身高是一尺五寸，就像所有的侏儒一样，他从来不对别人说自己的年龄，别人也无法猜测他的年龄。 Jiǔdiàn zhǎngguì yú yī chǐ shíjì shēngāo shì yī chǐ wǔ cùn, jiù xiàng suǒyǒu de zhūrú yīyàng, tā cónglái bu duì biérén shuō zìjǐ de niánlíng, biérén yě wúfǎ cāicè tā de niánlíng. *Рост хозяина этого ресторанчика, Юй Ичи, на самом деле 1 чи 5 цуней, но, как все карлики, он скрывает свой возраст, а угадать, сколько ему годков, – гиблое дело.*

Как нам известно, слово «实际» имеет значение «практический, реальный, фактический», т.е. все эти синонимы образуют ряд прилагательного. Но в зависимости от контекста и способа перевода, слова теряет свою категориальную значимость, так, например, в данном примете слово переходит в класс наречия и переводится как «на самом деле». Здесь можно увидеть модель [прилагательное – наречие].

10) 当别人对他投去惊讶的目光时，他则回报以嫣然**一笑**。这**一笑**千娇百 媚，令人心中忧伤无比 ，并随之生出悲天悯人的情绪。余一尺就是靠着他笑的魅力，丰衣足食地生活。Dāng biérén duì tā tóu qù jīngyà de mùguāng shí, tā zé huíbào yǐ yānrán yīxiào. Zhè yīxiào qiānjiāobǎimèi, lìng rén xīnzhōng yōushāng wúbǐ, bìng suí zhī shēngchū bēitiānmǐnrén de qíngxù. Yú yī chǐ jiùshì kàozhe tā xiào de mèilì, fēngyīzúshí dì shēnghuó. *Тем, кто бросает на него изумленные взгляды, он всегда отвечает милой улыбкой. Она настолько обворожительна, что глубоко трогает людские сердца и рождает чувство жалости. Благодаря обаянию своей улыбки Юй Ичи живет и горя не знает, сыт, одет.*

Анализируя данный отрывок можно выделить слово «**笑**». Исконно слово относится к части речи глаголу и переводится как «улыбаться», но здесь на переход этого слова в другой класс, повлияло числительное «一» (одно) и перевод слова как «одна улыбка» вполне соответствует контексту. Здесь можно наблюдать модель [глагол – существительное].

Заключение. Таким образом, в ходе проделанного анализа был выявлен ряд моделей транспозиции, среди которых самым распространенным является модель *глагол – существительное*. Такой переход слов из одной категории в другую осуществляется в силу того, какую позицию занимает слово в предложении. Так, категориальная значимость слова определяется только в синтаксисе, вне предложения определяется условное отношение слова.

Использованные источники

1. Курдюмов, В. А. Курс китайского языка: теоретическая грамматика / В. А. Курдюмов. – М. : Цитадель-трейд, 2006. – 576 с.

2. Мещанинов, И. И. Члены предложения и части речи / И. И. Мещанинов. – Ленинград : Наука, 1978. – 387 с.

3. Шигуров, В. В. Прономинализация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи: теория транспозиционной грамматики русского языка / В. В. Шигуров. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 160 с.

4. 莫言著. 酒国[M]. 上海：上海文艺出版社, 2012.

5. Китай – язык, жизнь, образование, работа, бизнес / Форум БКРС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://bkrs.info. – Дата доступа : 05.05.2025.

SYNTACTIC ANALYSIS OF TRANSPOSITION MODELS IN THE WORK OF THE CHINESE WRITER MO YAN “THE REPUBLIC OF WINE” (莫言 “酒国”)

Inomzhonova M. I.
Tashkent, Republic of Uzbekistan,
Tashkent State University of Oriental Studies

Annotation. *This article is devoted to the analysis of transposition models in the Chinese language. The analysis of the work is based on the work of the Chinese writer Mo Yan “The Republic of Wine” (莫言 “酒国”). As a result of the study of this work, several models of transposition were identified, most often the transition of verbs and nouns to other classes of parts of speech was observed.*

Key words: *parts of speech, transposition, transitivity, verb, noun, syntax.*

УДК 378.016:81’243:004.77

ПОДКАСТИНГ КАК АКТУАЛЬНАЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ

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

Аннотация. *В статье рассматривается подкастинг как современная интернет-технология обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов. Определены дидактические задачи, решаемые с его помощью, описаны виды подкастов, принципы работы с аудио- и видеоматериалами, приведены примеры их применения.*

Ключевые слова: *подкастинг; аудио- и видеоматериалы; аутентичные подкасты; обучающие подкасты; учебная автономия.*

Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах на современном этане имеет специфическую особенность: преподаватель не только является источником знаний, но и выступает в роли руководителя и организатора процесса обучения, что предполагает помощь студенту в выборе необходимой образовательной траектории, а также активное использование новых образовательных технологий (материалы образовательных порталов, электронные учебники, подкастинг, скринкастинг, смешанное обучение и др.).

Целью данной работы является выявить и описать возможности применения подкастинга как эффективной интернет-технологии при обучении иностранному языку, а также предложить список наиболее актуальных, с точки зрения автора, подкастов с кратким описанием их функционала.

Материал и методы: Материалом исследования послужили научные работы по методике преподавания иностранного языка в рамках обсуждаемой проблемы, информационные источники по теме исследования на русском и английском языках, а также личный опыт применения подкастов. В качестве методов были использованы

педагогическое наблюдение, анализ, сравнение и обобщение результатов практической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Понятие «подкастинг» появилось благодаря широкому распространению портативных медиаплееров *iPod* компании *Apple.* Объединение двух слов *iPod* и *broadcasting* (радиовещание) дало новое понятие *podcasting. Oxford Advanced Leaner's Dictionary* даёт следующее определение подкастингу: «Деятельность по созданию аудио- и видеозаписей и размещение их в сети Интернет».

Подкастинг как актуальная интернет-технология обучения иностранному языку представляет собой синтез преимуществ радио- и видеоматериалов интернет-передач. Использование ресурсов сети Интернет в учебном процессе позволяет наиболее эффективно решить целый ряд дидактических задач, а именно:

1) соблюдение принципа связи с жизнью на основе систематического использования аудио- и видеоподкастов, что формирует устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности студентов;

2) совершенствование навыков аудирования, говорения, чтения и письма;

3) пополнение словарного запаса лексикой современного английского языка;

4) знакомство студентов со страноведческими реалиями;

5) совершенствование навыков монологической и диалогической речи.

Существуют различные виды подкастов, которые можно разделить на следующие группы:

1) аутентичные (неадаптированные) подкасты: файлы с записью носителей языка; среди них существуют подкасты, записанные не для лингвистических целей, но которые могут служить богатым ресурсом для аудирования, и подкасты, созданные как учебные материалы специально для изучающих иностранный язык;

2) обучающие подкасты, создаваемые преподавателем для собственных занятий либо для широкого круга пользователей;

3) студенческие подкасты, записанные самими студентами, часто с помощью преподавателя.

Технология работы с аудиоподкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и подготовительные задания; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста. Подбирая и разрабатывая упражнения к аудиоподкастам, направленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать не только уровни сложности разных типов заданий, но и языковой уровень студентов.

Видеоподкаст появился позже. Он позволяет не только прослушивать новости, интересующие вас, но и просматривать видео любой тематики и направления. При использовании видеоподкастов в процессе обучения иностранным языкам следует соблюдать ряд условий:

1) применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний обучающихся;

2) наглядные примеры должны использоваться в меру, постепенно и только в соответствующий момент занятия;

3) просмотр видео должен быть организован таким образом, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть демонстрируемый материал;

4) необходимо четко выделять главное, существенное;

5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;

6) демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым языковым материалом;

7) видеоматериал должен соответствовать изучаемой теме.

Технология работы с видеоподкастом состоит из трех этанов:

1) преддемонстрационный этап предусматривает предварительное снятие языковых и смысловых трудностей понимания видеосюжета, мотивирование учащихся на выполнение задания;

2) демонстрационный этап решает задачи речевой и социокультурной компетенции;

3) последемонстрационный этап направлен на использование видеоинформации в качестве опоры в устной или письменной речи.

Подкасты отлично вписываются во временные рамки занятий. При этом облегчается понимание незнакомых слов, лучше усваивается вербальная и невербальная информация. Перед просмотром или прослушиванием подкаста целесообразно разобрать ключевые слова, предъявив их в контексте. Для экономии времени на занятии упражнения можно выполнять дома, а проверить и обсудить перед просмотром/прослушиванием подкаста. Традиционно студенты с воодушевлением воспринимают известие о том, что на занятии они будут слушать подкаст на аутентичной основе. После просмотра/прослушивания выполняются задания на понимание: вопросы – ответы, правильные – неправильные утверждения, выполнение лексических заданий, сопоставление видеороликов и т.д.

В качестве одного из интересных моментов работы с подкастом можно посоветовать так называемый метод 6-3-5. Каждый студент из группы (не более 6 человек) делит лист формата А4 на три столбца: первый – для вопроса, второй – для высказывания, третий – для записи своего мнения. Заполняются все три столбца, причем в каждом может быть написано как слово, так и целое предложение. Через 5 минут студент передает свой лист соседу, который либо отвечает на вопрос, либо пишет свои заметки по просмотренному материалу. Через 5 минут происходит следующий обмен и так до тех пор, пока каждый листок не вернется к своему хозяину. При этом каждый студент получает лист, заполненный вопросами, высказываниями и мнениями. Все это становится основой для дальнейшего обсуждения видеоподкаста (каждый при этом имеет достаточно материала для обсуждения). У данного метода есть как свои достоинства, гак и недостатки. В обсуждении участвуют все студенты, при этом высока продуктивность обсуждения и не требуется лидер обсуждения. С другой стороны, при использовании этого метода могут возникнуть проблемы с орфографией и грамматикой.

Представляет интерес и метод «мозгового штурма». В небольших группах независимо друг от друга студенты записывают спонтанно возникающие вопросы по ходу просмотра/прослушивания ролика. Через 5 минут мозговой штурм прерывается. Каждая группа выбирает из записанных вопросов один, который она хотела бы предложить в качестве ключевого при обсуждении сюжета данного видео- или аудиоматериала.

Если видеоролик представляет собой отрывок из фильма, можно использовать такой метод, как ролевые игры. Здесь можно также написать небольшой критический отзыв о просмотренном отрывке, об игре актеров, о монтаже, о музыке к фильму, о динамике фильма.

Наконец, можно создать рекламный текст к отрывку, пытаясь привлечь и заинтересовать потенциальных зрителей. Использование видеоподкаста на занятиях по иностранному языку как элемента традиционного занятия позволяет управлять вниманием как отдельно взятого студента, так и целой группы, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, эмоционально воздействовать на студентов и повышать их мотивацию к обучению, что, в свою очередь, способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции.

Для развития учебной автономии с использованием подкастов необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить осознанное и целенаправленное формирование метакогнигивных стратегий у обучающихся посредством организации теоретической подготовки, направленной на ознакомление с данным видом стратегии и способами их функционирования, а также предоставить им возможность применить на практике полученные теоретические знания в процессе организации своей учебной деятельности по прослушиванию или просмотру подкастов на иностранном языке во внеаудиторное время.

Размещены подкасты на специальных подкаст-терминалах или площадках. Подкаст-терминал – это вебсайт, поддерживающий хостинг звуковых файлов и в какой-то степени автоматизирующий помещение записей и подписку на обновление. Наиболее известные зарубежные подкаст-площадки:

1) *iTunes (http://www.applc.com/podcasting);*
2) *ODEO (http://www.odco.com/);*
3) *Podcast Alley (http://www.podcastalley.com/index.php);*
4) *Podcast News (http://www.podcastingnews.com/);*
5) *Singing Fish (http://tinyurl.com/3jzfm);*
6) *Digital Podcast (http://www.digitalpodcast.com/X).*

Анализ подкастов из различных источников позволяет сделать вывод, что их популярность в преподавании иностранных языков обуславливается следующими факторами:

- наличие единой формы представления аудио- и видеопрограмм:
- стандартизация на основе протокола *RSS* (англ. *Rich Site Summary* – обогащенная сводка сайта), что дает возможность унифицировать создаваемые автономно разными авторами программы вне зависимости от их конкретного содержания;
- периодичность или серийность выпусков;
- возможность неоднократного прослушивания;
- принцип бесплатности для обучающихся;
- аутентичность аудиоматериалов;
- возможность подписки, что означает автоматическое информирование пользователя о новых передачах на соответствующих *RSS*-каналах по мере их появления;
- как правило, наличие текста (транскрипта) начитанного файла, что позволяет проверить понимание прослушанного подкаста;
- возможность скачать подкаст на мобильный телефон, MP3-плеер и т.п. с последующим его прослушиванием в удобное время и в удобном месте.

Для образовательных целей используются как неадаптированные, так и обучающие подкасты. Основываясь на личном опыте, можно выделить несколько наиболее используемых в практической деятельности подкастов и дать их краткую характеристику.

Обучающие подкасты:

1. *Luke's English Podcast.* Подкасты от преподавателя английского языка и по совместительству стендап-комика Люка Томпсона. С 2009 года на его сайте накопилось 490 эпизодов с транскриптами. В конце каждого выпуска вас ждет полезный вокабуляр, иногда – грамматические конструкции из урока.

2. *Voice of America Learning English.* Американские подкасты, адаптированные для изучения языка. Здесь вы найдете последние политические, культурные и научные новости, короткие рассказы, истории происхождения идиом. Темп дикторов умеренный и позволит разобрать все слова. Кроме того, самая нужная лексика выделена в транскриптах и вынесена в отдельный список "*Words in This Story".*

3. *Business English Pod.* Подкаст по бизнес-английскому, с помощью которого вы научитесь говорить по телефону, проводить презентации, повышать продажи и другое.

Слушать можно бесплатно, но для многих аудиозаписей транскрипты, тесты и другие материалы доступны только при покупке абонемента.
Неадаптированные подкасты:
1. *BBC Podcasts.* Подкасты длиной от 5 до 60 минут для уровня *Intermediate* и выше. Вы можете бесплатно скачать все аудиоматериалы. Однако у каждой записи есть своего рода срок годности, по истечении которого она удаляется с сайта.
2. *Ted Talks Daily*. Проект, основанный на знаменитых конференциях и обучающих видео от *TED Talks.* Каждый выпуск состоит из одного или нескольких интервью на общую тему.
3. *Player FM*. Платформа, на которой собраны подкасты на английском языке на всевозможные темы.
4. *Radio Wolfgang*. Это целое сообщество людей, создающих новый формат медиа. Участники предлагают интересные им темы и голосованием выбирают лучшие. По темам-победителям разрабатывают подкасты. Здесь много документального и научного материала, развлекательного контента и историй отдельных людей.
5. *Podcast Awards*. На этом сайте подкастов вы сможете найти лучшие неадаптированные подкасты на английском языке.
На занятиях по английскому языку можно рекомендовать прослушивание подкастов в качестве домашней работы с последующим их обсуждением на занятии или на страницах блога (интернет-дневник);

1) после ознакомления с лексическими комментариями, подготовленными преподавателем, что делает аутентичные подкасты доступными для студентов с низким языковым уровнем;

2) в виде отдельных отрывков, что позволяет использовать подкасты для студентов с недостаточным уровнем коммуникативной готовности;

3) с транскриптом (текстом начитанного аудиофайла);

4) в виде отрывков для диктанта с последующими упражнениями на знание грамматических правил;

5) с замедленным темпом речи; это возможно благодаря программе *Windows Media Player,* в которой есть соответствующая функция, что помогает студентам лучше понять материал.

С помощью программы *Audacity* (редактор звуковых файлов) можно ввести паузы, что дает дополнительное время для обдумывания услышанного. Материал, начитанный не носителями языка, позволяет студентам слушать английскую речь с разными акцентами. Возможна также запись подкастов студентами на заданную тему в виде группового или парного обсуждения, после чего данный подкаст выкладывается на страницы блога, где обсуждение данной темы может быть продолжено. Особенность применения подкастов в образовательном процессе заключается в том, что их можно использовать непосредственно на занятии, а также в качестве домашнего задания. С помощью *Audacity* также можно вырезать отдельные куски исходного звукового файла, записать и добавить свои комментарии к незнакомой лексике или же записать задание и вставить его перед основным файлом. Уже отредактированный файл помещается на учебном сайте. Впоследствии студенты получают к нему доступ и выполняют задания к данному подкасту. О том, как правильно записывать и редактировать аудиофайлы с помощью программы *Audacity,* можно узнать на сайте *http://www.guidesaundtutorials.com/ audacity-tutorial.html.*

Заключение. Итак, можно сделать вывод, что подкаст, наряду с другими ресурсами, является неотъемлемым техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решить комплексные задачи иноязычного образования. Использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее гибкий характер, своевременную адаптацию к инновационным технологиям.

Использованные источники
1. Лебедева, В. Р. Современные интернет-ресурсы по обучению иностранному языку, их основные понятия и функции / В. Р. Лебедева // Молодой ученый. – 2023. – № 12 (459). – С. 159–163. – URL: https://moluch.ru/archive/459/101029/ (дата обращения: 22.04.2025).
2. Белинова, Н. В. Образовательная ценность подкастов: дидактические свойства и технология создания / Н. В. Белинова, А. С. Сухарева, Н. В. Шевченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 1. – С. 24–27.
3. Гринченко, Н. А. Современные технологии в иноязычном образовании : учеб.-метод. пособие / Н. А. Гринченко, Е. Н. Меркулова. – Елец : Изд-во ЕГУ им. И. А. Бунина, 2016. – 268 с.

PODCASTING AS AN UP-TO-DATE INTERNET TECHNOLOGY FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY SPECIALTIES

Kazhekina L. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Annotation*. The article considers podcasting as a modern Internet technology for teaching a foreign language in non-linguistic specialties of universities. The didactic tasks solved with its help are defined, the types of podcasts, the principles of working with audio- and video materials are described, and examples of their application are given.*

Keywords**:** *podcasting; audio- and video materials; authentic podcasts; educational podcasts; educational autonomy.*

УДК [81-114.2+81.25]:61

ПАРОНИМИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ТЕКСТЕ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Киреенко В. А.
Витебск, Республика Беларусь,
Витебский государственный медицинский университет

Аннотация*. Статья посвящена проблеме паронимии при работе над переводом текста на английском языке медицинской направленности. Обобщаются имеющиеся теоретические данные по проблеме, рассматриваются классификации паронимов разных авторов, приводятся примеры функционирования явления паронимии в англоязычных медицинских текстах. Отмечается важность осмысления данного явления для повышения качества перевода, раскрываются некоторые приемы работы с паронимами на практических занятиях по переводу.*

Ключевые слова*: паронимия, паронимические пары, перевод, медицинская терминология, лексическое значение.*

Сегодня мы являемся свидетелями динамичного и плодотворного развития многих отраслей современной науки. В результате появляются новые лексические единицы, старый терминологический аппарат начинает использоваться в другом значении, наблюдается вариативность и контекстуальность использования многих терминов. Колебания количества терминов, наблюдаемые в современном медицинском тексте, поддерживаются, в том числе, и паронимией, что приводит к ошибочному употреблению слов со схожим морфологическим составом, но разным лексическим значением. Данная статья посвящена паронимии в медицинском тексте как проблеме перевода. При работе с текстом необходимо учитывать явление паронимии, чтобы обеспечить однозначность понимания, адекватность и эквивалентность перевода, что является основным требованием, предъявляемым любому переводу. Неверное или неоднозначное использование слов, которые

относятся к паронимическим парам, приводит к смысловому искажению, непониманию, которые могут иметь серьезные последствия в работе медицинских специалистов.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что при работе над переводом текста, допускаются ошибки, связанные с паронимией. В результате неправильное употребление паронимов при переводе медицинского текста приводит к искажению смысла, вызывает непонимание и неоднозначность трактовки у тех, для кого предназначен текст. Четкое разграничение паронимов является обязательным условием при переводе медицинских текстов для того, чтобы избежать смысловых искажений и обеспечить однозначность их понимания.

Цель данной работы – рассмотреть влияние паронимии на перевод медицинских текстов. Для этого необходимо изучить существующие подходы к определению паронимии, имеющиеся классификации для дифференциации паронимов, определить причины возникновения паронимии при переводе и рассмотреть возможные приемы работы с паронимическими парами.

Материал и методы. Материалом исследования послужили тексты медицинской направленности, которые используются для работы со студентами медицинского университета, научные статьи, посвященные тематике статьи, словари, учебно-методическая литература, используемая для работы со студентами медицинского университета.

В работе использовались такие **методы** как синтез, анализ, обобщение и систематизация, ситуативно-контекстуальный и сопоставительный методы, необходимые для выявления и понимания паронимов в контексте.

Результаты и их обсуждение. Паронимические пары в англоязычных медицинских текстах могут усложнять процесс перевода, и, как следствие, приводить к неадекватному восприятию всей информации. Важно понимать сущность данного лингвистического явления и осознавать возможность его влияния на качество перевода. В научной литературе паронимы определяют как слова, у которых схожий морфемный состав, но разное лексическое значение. Это сходство может привести к ошибочному употреблению одного слова вместо другого [1]. Однако, термин «паронимия» не имеет однозначного и точного определения, что само по себе тоже является проблемой современной лингвистики и лексикографии. Например, Н.П. Колесников определяет паронимы как любые слова, которые похожи по звучанию (академичный-академический, бедный-бедственный, intoxication-intoxicated). С таким походом к более узкому определению паронимии согласны Э.В. Кузнецова, Ю.А. Бельчиков, М.С. Панюшева, М.И. Фомина, О.В. Вишнякова. Другие лингвисты (Р. Хартманн, Г. Джеймс, В.В. Семенчуков, И.Г. Урбанович, О.С. Ахманова, А.Н. Гвоздев) рассматривают паронимию шире – как близость двух и более слов по звучанию и написанию при различии их значения, создающие почву для их смешения в речи (ablation-abrasion, anergy-energy, fracture-structure) [2]. Основываясь на этих двух подходах к определению паронимии, можно сделать вывод о первой условной классификации групп паронимов – однокоренные и разнокоренные паронимы. Неоднозначность такого подхода сама по себе значительно затрудняет выявление паронимической пары.

Критерий наличия одного корня или наличие разных корней не является единственным для классификации паронимов. На сегодняшний день в научной литературе существуют и другие подходы к классификации паронимов. С учетом проделанного анализа литературных источников и специфики научного медицинского текста, считаем наиболее подходящей для применения классификацию паронимов по семантическому, морфологическому и фонетическому признакам. По семантическому признаку выделяют истинные или абсолютные паронимы, которые подразделяются на полные (однокоренные слова, отличающиеся общностью происхождения и полным семантическим различием – basil-basal; observation-observance; sensible-sensitive; скрытый-скрытный) и неполные паронимы (однокорневые генетически родственные слова без полного семантического

разделения объема значений, в отдельных значениях эти слова выступают как синонимы – historic-historical; economic-economical; демократический-демократичный; academic-academical) и псевдопаронимы. Последние тоже могут быть полными (разнокоренные фонетически сходные слова – бойлер-бройлер; bay-day; business-busyness; perspective-prospective; verbal-vertebral) и неполными (разнокоренные слова, семантически неродственные, но для которых характерно полное звуковое совпадение корня или основы - tonic-topic; transition-translation; громкий-громовой).

По морфологическому признаку, основываясь на особенностях словообразования паронимов, можно выделить суффиксальные, при образовании которых использовались различные словообразовательные модели (developed-developing; economic-economical; practical-practicable; local-locative; nutritious-nutritive; credible-credulous), префиксальные (macrodontia-microdontia; hypertension-hypotension; function-dysfunction; different-indifferent) и корневые паронимы, которые часто совпадают с полными псевдопаронимами (cloister-cluster; tag-tact; date-datum; thick-sick; column-colon). Отдельной группой выступают паронимы по фонетическому признаку – консонантные (пар-пан; recede-secede), вокалические (эффект-аффект) и комбинированные (inject-reject). Работая над переводом англоязычного медицинского текста, мы неоднократно сталкивались с явлением паронимии из всех перечисленных категорий.

Проблема паронимии в научных текстах в определённой мере сближается с проблемой терминологической вариантности, поскольку значительная часть паронимов восходит к словообразовательным вариантам [3]. Неверное использование лексических единиц, характерных для паронимии, может быть вызвано рядом причин. Во-первых, большой объем новой информации, который характерен для медицинской науки и проблеме терминологической вариантности. Появляются новые научные знания, результаты последних медицинских работ, исследований, непрерывный обмен передовым опытом и знаниями. Это приводит к появлению новых терминов либо к новым семантическим значениям известной терминологии. Во-вторых, перевод медицинских текстов не всегда выполняют специалисты с медицинским образованием, что может повлечь за собой серьёзные смысловые искажения. В-третьих, на данную ситуацию существенное влияние оказывает полисемичность многих общенаучных терминов, встречающихся в различных отраслях знания. Еще одной причиной проблем, связанных с паронимией, является наличие схожих терминов в границах одной отрасли медицины (parodontosis-periodontitis; macrodontia-microdontia). Учитывая все вышеназванные причины, важно соблюдать главное требование к результату перевода - однозначность понимания и отсутствие двусмысленности.

При работе над устным или письменным переводом медицинского текста необходимо использовать действенные и эффективные приемы, чтобы избежать ошибок, связанных с паронимией. Существует множество подходов к семантизации паронима или паронимической пары, однако все они в своей сути сводятся к следующим:

– толкование значения, подробное объяснение значения каждого слова из паронимической пары, имитационные упражнения;

– включение паронимической пары в контекст для перевода с последующей трансформацией на собственных примерах;

– репродуктивные упражнения (выбрать из предложенной пары паронимов тот, который подходит для перевода текста);

– ситуативные речевые упражнения (отработка паронимической пары на примере собственного текстового материала).

В своей практике, сталкиваясь с явлением паронимии при переводе медицинского текста мы, в той или иной степени, используем все вышеизложенные приемы.

Рассмотрим в качестве примера приемы работы с паронимической парой course-case, которые относятся к полным корневым псевдопаронимам.

В начале, нам необходимо четко определить все значения, которые есть у данных слов, и изучить эти значения на конкретных примерах:

Course – курс, направление, течение, ход, путь, линия поведения, дорожка, дистанция, блюдо, менструация / бежать, течь, нестись

Discovery of antibiotics has changed the treatment course of bacterial diseases.

She did a ten-month course in nursing.

The applied therapy takes the right course

Your best course would be to follow all recommendations of your physician.

Medical students earn the degree after a six-year course of study.

The pneumonia course in the patient was seriously aggravated by asthma and obesity.

Tears were coursing down his cheeks.

Case – случай, дело, корпус, чехол, футляр, ящик / вставлять в оправу, покрывать, обшивать

The case is more complicated than we previously thought.

The ophthalmologist put new glasses in the case and handed it to him.

She had a mild case of flu.

He was casing the hospital to continue his HIV research.

He put the case for more funding the investigations on Covid-19 very convincingly.

Далее можно закрепить полученную информацию, выполняя упражнения, где необходимо самостоятельно использовать паронимы в предложениях, вставляя подходящее слово на место пропусков.

Course/case

The thermometer was enclosed in a plastic … .

He has just completed the … of antibiotics for an ear infection.

Bad diet can cause tiredness, but I don't think that's the … here.

The disease is taking its normal … .

4,000 new … of the disease are diagnosed every year.

Here is a strong … against performing laparoscopy.

I don't think it will hurt, but I will prescribe some painkillers just in … .

There were 10 … of schizophrenia in the first five-year sample and 11 in the last.

На завершающем этапе с целью закрепления можно предложить продемонстрировать использование паронимов на собственных примерах, подготовить небольшой текстовый материалы, которые могут использоваться для отработки данного явления.

Заключение. Паронимия может представлять серьезную проблему при переводе медицинского текста и приводить к искажению смысла, отсутствию адекватности и эквивалентности получаемого текстового материала. Ошибки, связанные с паронимией, приводят к искажению смысла, что нарушает основные требования к медицинским текстам – ясность, однозначность, надежность, отсутствие двусмысленности. Выявление паронимических пар при переводе медицинских текстов, их анализ и использования приемов для работы с такими парами позволит избежать ошибок в дальнейшей работе. Таким образом, изучение паронимов при работе над переводом медицинских текстов может стать перспективным направлением, позволяющим провести сопоставительный анализ слов-паронимов, дифференцировать их в тексте, установить их лексический смысл, выработать действенные приемы работы с паронимическими парами.

Использованные источники

1. Бельчиков, Ю. А. Словарь паронимов современного русского языка / Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева. – М. : АСТ; Астрель, 2004. – 458 с.

2. Урбанович, И. Г. Проблема паронимии в иностранной аудитории / И. Г. Урбанович, Ю. А. Подберезская // Национально-культурный компонент в тексте и языке. – Минск : МГЛУ, 2020. – С. 50–55.

3. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика"/ В. В. Акуленко [и др.]; под ред. В. В. Акуленко. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 384 с.

4. Голованова, Е. И. Паронимия в научном тексте как проблема соотношения языковой формы и содержания / Е. И. Голованова // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 4. – С.28–33.

PARONYMS IN MEDICAL TEXTS AS A PROBLEM OF TRANSLATION

Kireyenko V. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State Medical University

***Abstract**. The article is devoted to the problem of paronyms in translating medical texts in the English language. The available theoretical data on the given problem are summarized; classifications of paronyms by different scholars are presented; examples of paronyms based on various medical texts in English are given. The significance of understanding the phenomenon under investigation to improve the quality of translation is pointed out; some techniques of working with paronyms during class activities are reviewed.*

***Key words:** paronyms, pairs of paronyms, translation, medical terminology, lexical meaning.*

УДК 811.111'36:001.895

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО АРТ-МЕДИАТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кулинич О. С.
Витебск, Республика Беларусь,
Витебский государственный медицинский университет

***Аннотация**. В настоящей статье предлагаются некоторые из возможных вариантов использования аутентичных арт-медиатекстов, в частности – рецензий на мемуары и романы, как учебного материала, способствующего более эффективному усвоению взрослыми обучающимися особенностей практической грамматики современного английского языка.*

***Ключевые слова**: аутентичный текст, арт-медиадискурс, арт-рецензия, грамматическая система, грамматический навык, усилительные наречия, эффективность усвоения.*

Введение. Знание грамматической системы языка и правил её функционирования в процессе общения является основой языковой компетенции, без которой полноценная коммуникация невозможна. В современном социуме практическое владение иностранным языком приобретает особое значение как для эффективного общения, так и для становления компетентного и творческого специалиста. Понимание грамматического строя современного английского языка – с учётом литературных норм и узуса, а также умение применять грамматические структуры адекватно коммуникативной ситуации способствуют формированию прочной языковой компетенции. Основной целью учебной дисциплины «Практическая грамматика современного английского языка» является овладение слушателями системой грамматических (морфологических и синтаксических) норм современного английского языка, осознание их вариативности в зависимости от условий коммуникации, а также интенции говорящего; формирование на основе изучаемого

грамматического материала лингвистической компетенции слушателей для выработки у них прочных навыков грамматически правильной речи в устной и письменной форме. Однако поскольку слушатели не имеют достаточных контактов с носителями языка, эффективное достижение этой цели невозможно без использования аутентичных материалов, так как именно они обеспечивают формирование способности понимать иноязычную речь в естественных условиях общения. Сказанным обусловлена актуальность предпринятого исследования.

Целью данной статьи является выявление методического потенциала аутентичных англоязычных арт-медиатекстов (рецензий на мемуары и романы) из журнала "The Guardian Week1y" для закрепления практических грамматических навыков современного английского языка у взрослых обучающихся.

Материал и методы. Материалом исследования в данном случае послужили **3** рецензии на романы и мемуары, опубликованные в журнале «Guardian Weekly» [4, 5, 68]. В ходе выполнения исследования использовались как общенаучные методы: наблюдения, сопоставления и систематизации – так и специальные филологические методы: контекстологического и лингвостилистического анализа.

Результаты и их обсуждение. Аутентичные материала представляют собой подлинные, неадаптированные материалы, взятые непосредственно из реального контекста, которые изначально не создавались для целей обучения языку. Спектр таких источников весьма широк: художественные произведения и отрывки из них, статьи из периодических изданий, выдержки из книг, лекции TED, фрагменты кинофильмов, рекламные ролики и т. п. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, аутентичный текст представляет собой «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком» [1, с. 25].

Результаты исследований ряда авторов свидетельствуют о том, что привлечение аутентичных материалов различных видов имеет целый ряд преимуществ: оно повышает коммуникативно-познавательный интерес, способствует развитию лингвострановедческой и межкультурной компетенций, положительно сказывается на эмоциональном настрое обучающихся, а также позволяет одновременно изучать язык и культуру. Так, например Стивен Крашен отмечает: "In order to acquire language, we need to be exposed to comprehensible input, i.e. **real messages** communicated to us that are comprehensible but just a little above our current level. If i stands for a learner's current level, then ideal comprehensible input would be i+1 (i.e. just above the current level). This suggests an important role in the classroom for exposure that is restricted (i. e. graded) in order for it to be **at an appropriate level, not too simple, but just above the level of the learner**" (*рус*. Для того чтобы овладеть языком, мы должны быть подвержены воздействию понятного материала, то есть **реальных сообщений**, передаваемых нам, которые понятны, но **чуть выше нашего** текущего уровня. Если i означает текущий уровень учащегося, то идеальным вариантом понятного материала будет i+1 (т.е. чуть выше текущего уровня). Это говорит о том, что в классе важную роль играет ограниченное (т. е. градуированное) воздействие, чтобы оно было на соответствующем уровне, не слишком простом, но **чуть выше уровня учащегося**) (везде выделено мною. – О. К.) [7, с. 128].

В работах И. Л. Бим**,** Н. Д. Гальсковой, П. Я. Гальперина, С. Г. Тер-Минасовой, Г. В. Роговой, Е. И. Пассова неоднократно подчёркивалась важность использования аутентичных материалов для повышения мотивации и развития коммуникативной компетенции обучающихся.

А.А. Миролюбов отмечает, что на начальных этапах обучения чтение фокусируется на *изученной* грамматике, избегая незнакомых структур. Однако на последующих этапах современная методика требует использования *аутентичных текстов*,

сохраняющих естественные характеристики речи, включая разнообразную лексику и грамматику, идиоматичность и связь с ситуацией. Это неизбежно означает наличие в текстах грамматических конструкций, которые могли не изучаться ранее. «Естественно, что соблюдение данного принципа невозможно без сохранения в текстах ряда аутентичных грамматических конструкций, широко употребительных в языке, но не вошедших по той или иной причине в содержание обучения на определённом его этапе. Современная методика позволяет сохранять в текстах неизвестные учащимся грамматические явления, удаление или замена которых приводит к потере текстом аутентичности. Их сложность для восприятия должна компенсироваться развитием у учеников учебных компенсаторных приемов: игнорирование неизвестного, контекстуальная догадка, анализ корневых морфем и формообразующих элементов и т. д.» [2, с. 122]. Таким образом, *сохранение аутентичности текста* становится приоритетнее полного грамматического соответствия изученному материалу на продвинутом этапе.

Взрослые слушатели, как правило, ориентированы на практическое применение знаний и склонны изучать лишь то, что считают необходимым для себя изучать, проявляя интерес к тому, что непосредственно пригодится им в профессиональной деятельности. В контексте обучения грамматике аутентичные тексты играют ключевую роль в обеспечении **достоверности** представляемого материала, поскольку они являются образцами реального, современного языкового употребления. Это, в свою очередь, подтверждает достоверность грамматических правил через их современное и релевантное использование в реальных контекстах. Аутентичные материалы, отражающие реальное использование языка носителями в естественном контексте, важны:

– позволяют видеть, как грамматические конструкции функционируют в аутентичной ситуации, повышая мотивацию к изучению и поддерживая высокий уровень вовлеченности;

– способствуют более глубокому погружению в языковую среду;

– содержат нюансы, оттенки значений и другие особенности, которые не всегда отражаются в учебных пособиях. Взаимодействие с такими материалами помогает взрослым лучше понимать культурный контекст использования языка, развивать социокультурную осведомленность;

– способствуют развитию навыков анализа, интерпретации и извлечения информации, развитию их автономии в обучении и формированию критического мышления;

– помогают более глубокому усвоению материала, благодаря изучению того, как грамматические правила реализуются в реальном письме, усиливая авторскую оценку.

Целью обучения грамматическому аспекту языка является формирование грамматических навыков. «Грамматический навык – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы» [1, с. 53]. Для того, чтобы правильно употреблять грамматическую форму, конструкцию и т. п., необходимо обладать достаточным пониманием того, в каких ситуациях, контекстах оно употребляется, т. е. «видеть», «наблюдать» данное явление в реальных текстах.

В рамках изучения темы «Имя прилагательное. Наречие» нами были отобраны грамматические конструкции из арт-медиатекстов трёх рецензий на произведения таких жанров, как *романы* и *мемуары*. Богатство и разнообразие оценочных средств в этих жанрах, выраженных преимущественно именами прилагательными и наречиями, определило целесообразность их применения в процессе изучения соответствующих грамматических тем. Кроме того, нам близки идеи лексической грамматики, которая направлена на изучение фрагментов и паттернов, находящихся на границе между лексикой и грамматикой, тем самым обеспечивая не только связность текста (а также динамичность речи), но и играют важную роль в формировании исходного материала для усвоения

грамматики. Так, Лео Селиван отмечает: «Traditionally, language is viewed as consisting of words, on the one hand, and of grammatical structures, on the other. But what if we got rid of this dichotomy and focused on both at the same time?... The idea of merging vocabulary with grammar is not new in itself and has been convincingly argued by the likes of Dave Willis and Michael Lewis» [8, с. 1]. (*рус*. Традиционно язык рассматривается как состоящий из слов, с одной стороны, и грамматических структур, с другой. Но что, если мы избавимся от этой дихотомии и сосредоточимся на обоих одновременно? … Идея слияния словаря с грамматикой сама по себе не нова и была убедительно аргументирована такими лингвистами, как Дэйв Уиллис и Майкл Льюис.)

Традиционно считается, что имена прилагательные как элементы грамматики служат для характеристики имён существительных, как правило, находясь в препозиции к определяемому слову (существительному) и выполняя функции определения. Наречия же, являясь неизменяемой частью речи, преимущественно характеризуют действия, состояния, признаки или другие наречия, обычно выполняя функции обстоятельств или определений других членов предложения.

Для английского языка характерна такая конструкция, как *наречие + имя прилагательное*, в которой структуре наречие уточняет или усиливает значение прилагательного, обозначая, каким образом или в какой степени проявляется качество последнего. Кроме того, заслуживает внимания и такое грамматическое явление, как усилители / усилительные наречия – amplifiers/amplifying adverbs, – используемые для описания, конкретизации и т. п. глаголов, прилагательных (градуируемых) и других наречий. Эти элементы чаще всего классифицируются исследователями – ср., например: «Можно разделить на две группы: максимизаторы (I was absolutely exhausted (Я был абсолютно истощен), The building was completely destroyed (Здание было полностью разрушено), It’s a perfectly simple question (Это совершенно простой вопрос), которые обозначают **самую высокую** точку на шкале, и усилители (She was bitterly disappointed (Она была горько разочарована), The album was immensely popular in the 1990s (Альбом был чрезвычайно популярен в 1990-х), которые обозначают **очень высокую** (но не самую высокую) степень. Наречия, которые усиливают в противоположном направлении, т. е. уменьшают силу следующего слова, называются даунтонерами (hardly (едва), barely (едва), slightly (немного), somewhat (несколько)» [8, с. 223].

В методике обучения иностранным языкам существуют разные подходы к введению грамматического материала: эксплицитный, предполагающий начинать работу над грамматическим явлением с объяснения правила; и имплицитный, предполагающий введение грамматического явления и автоматизацию грамматического навыка без объяснения правила.

Н. Д. Гальскова отмечает, что «эксплицитный подход отличается своей экономичностью, поскольку знакомство с правилом предполагает чёткое понимание объясняемого грамматического материала всеми учащимися» [3, с. 146]. Эксплицитный и имплицитный подходы представлены в методике преподавания иностранных языков в двух способах введения грамматического материала: дедуктивном и индуктивном. Согласно учебной программе по учебной дисциплине специальности переподготовки «Практическая грамматика современного английского языка» основным методом является дедуктивный, т. е. обучение начинается с общего правила, наблюдения за контекстом, в котором функционирует новое грамматическое явление, и продолжается в ходе выполнения упражнений, нацеленных на формирование грамматического навыка.

При введении грамматического материала, после объяснения структур и функций данного явления, слушателям было предложено **задание** изучить предложения, контекст, обращая внимание на конструкцию, соответствующую модели *наречие + имя прилагательное*.

При обучении взрослых слушателей употреблению грамматических конструкций, с нашей точки зрения, лучше начинать с работы над контекстом, содержащим некоторое количество анализируемых конструкций, чтобы у обучающихся возникла потребность понять суть ситуации, когда уместно их употребление. Тем самым стимулируется «живое» осмысление грамматического явления – не путём обращения к абстрактной схеме, а в результате постижения его значимость в конкретном коммуникативно-речевом образовании. Далее слушателям предлагается сравнить употребление наблюдаемых явлений, обсудить их, предложив при этом (с помощью словаря) и иные варианты использования рассматриваемых наречий. Это возможно осуществить, к примеру, при анализе приводимых далее текстовых фрагментов:

"*This new tale is* ***equally absorbing*** *– right up until Paradoxical Undressing again interrupts itself to ask Hero* (*and us?*), "*Where are you?* (Do you know?)" (рус. *Эта* ***новая история не менее захватывающая*** *– вплоть до того момента, когда «Парадоксальное раздевание» снова прерывает себя, чтобы спросить Героя* (*и нас?*): «*Где ты?* (*Ты знаешь?*); "*Which, to be frank, makes for* ***an interestingly high-stakes reviewing experience***" (рус. *Что, честно говоря, делает* ***процесс рецензирования интересным и высокорискованным***) [5, с. 58];

"*As for the characters, it is pure pleasure to be back in their* ***absorbingly complex company***" (рус. *Что касается персонажей, то вернуться в их* ***невероятно сложную компанию*** *– настоящее удовольствие*); "*It is a* ***stiflingly close-knit*** *arrangement*" (*рус. Это* ***удушающе тесное*** *соглашение*) [4, с. 58];

"*This* ***deceptively quiet*** *novel is the work of a writer at the height of his considerable powers*." (рус. *Этот обманчиво тихий роман – произведение писателя, находящегося на пике своего творческого потенциала*) [4, с. 59].

"*We meet Hessler's curious,* ***ambitious and frequently jaded university*** *students, who stand in contrast to the "young and naive" cohort from the 1990s.*" (*рус. Мы знакомимся с любопытными, амбициозными и часто пресыщенными студентами университета Хесслера, которые контрастируют с «молодой и наивной» когортой 1990-х годов*) (везде выделено мною. – О. К.) [6, с. 58].

Анализ сочетаний, соответствующих модели *наречие + прилагательное* в предложенных контекстах позволяет слушателям изучить следующее.

Почти все рассматриваемые выражения соответствуют грамматической норме; исключение составляет лишь выражение *an interestingly high-stakes reviewing experience*, которое за счёт значительной распространённости заключает в себе более сложное содержание, формирующееся на основе объединени я значений наречия *interestingly* (интересно) и сложного прилагательного *high-stakes* (высокорискованный). В большинстве рассмотренных примеров наречия (*equally, absorbingly, stiflingly, frequently*) выполняют функцию **интенсификации** признака, выраженного прилагательным, усиливая степень обозначенного качества**.**

С точки зрения *лингвистической прагматики*, использование наречий, определяющих имена прилагательные, эффективно отражается на организации *восприятия* адресата, сосредоточивая внимание последнего на определённых аспектах описываемого объекта – на что рекомендуется подчеркнуть обучающимся. Например, выражение ***deceptively quiet*** *novel* с явным *переносным* значением указывает не *на образ действия*, обозначенного глаголом, а на *характер проявления* признака, обозначенного именем прилагательным *тихий* (примерно это можно определить как «обманчиво»), привлекая внимание читателя к скрытой глубине романа, с помощью чего создаётся своего рода интрига, безусловно, привлекающая внимание читателя.

Заключение. Проведённое исследование показало, что оценочный потенциал созданных по модели *наречие + прилагательное* выражений, которые функционируют

в аутентичных рецензиях, представляет достаточно ценный материал для практического изучения некоторых грамматических явлений.

Изучение этих выражений как элементов аутентичных рецензий на романы и мемуары не только создает условия для непосредственного контакта (*exposure*) взрослых обучающихся с языком в его реальном, неадаптированном виде, что способствует развитию навыков анализа грамматических явлений и контекстуальной догадки, но также позволяет более полно продемонстрировать их возможности для воплощения авторской позиции.

Использованные источники

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : Кнорус, 2018. – 389 с.
4. Clark, C. Home discomforts / Clare Clark // The Guardian weekly. – 2024. – Vol. 210, № 21. – P. 58–59.
5. Crown, S. A wild ride / Sara Crown // The Guardian weekly. – 2024. – Vol. 210, № 8. – P. 58–59.
6. Hawkins, A. Generation game / Amy Hawkins // The Guardian weekly. – 2024. – Vol. 211, № 10. – P. 58–59.
7. Scrievener J. Learning Teaching / Jim Scrievener. – Macmillan : Macmillan Education, 2011. – 416 p.
8. Selivan, L. Lexical Grammar / Leo Selivan. – Cambridge : Cambridge University Press, 2018. – 233 p.

The USE of AUTHENTIC ART-MEDIA TEXT in TEACHING ADULTS PRACTICAL GRAMMAR of MODERN ENGLISH LANGUAGE

Kulinich O. S.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State Medical University

Summary*. This article suggests some of the possible ways of using authentic art-media texts, in particular – reviews of memoirs and novels, as teaching material, contributing to a more effective acquisition of the peculiarities of practical grammar of modern English by adult learners.*

Key words*: authentic text, art-mediadiscourse, art-review, grammatical system, grammatical skill, intensifying adverbs, learning efficiency.*

УДК 78.05:811-047.23

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лаврецкая Л. А.
Минск, Республика Беларусь,
БГУИР

Аннотация. *В статье рассматривается использование музыкального компонента в обучении иностранным языкам, его цели, методические преимущества, варианты использования, а также нюансы практического применения.*

Ключевые слова: *музыкальный компонент, аудирование, произношение.*

Язык и музыка являются знаковыми системами, основой которых является звук. Язык является частью национальной культуры, а также средством общения и образования, развития и воспитания. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции учащихся является музыка.

Музыка – это дискурс, который преодолевает языковые барьеры и объединяет людей по всему миру. Это универсальная тема для общения в разных культурах [1].

Считается, что иностранный язык и музыка развивают чувствительность к окружающему миру и творческие способности учащихся. Один из вариантов – как и в случае работы с художественным текстом, – идентифицировать учеников с переводчиком, описать его чувства или объяснить причины его действий и часто, на наш взгляд, непонятных решений [2].

Однако помимо этого в процессе изучения иностранных языков музыка может главым образом применяться как прекрасный инструмент для улучшения понимания иностранной речи, расширения словарного запаса, улучшения произношения, а также ознакомления с иноязычной культурой. Таким образом, внедрение музыкального компонента в уроки иностранного языка делает обучение не только более приятным, но и, что самое важное, гораздо более эффективным, чем обусловлена актуальность нашего исследования.

Цель исследования – охарактеризовать возможности использования музыкального компонента в обучении иностранному языку.

Материал и методы. В качестве материала исследования были выбраны Интернет-ресурсы, которые могут быть использованы для внедрения музыкального компонента на своих занятиях по иностранному языку.

В ходе исследования применялись описательный, аналитический методы, метод индукции.

Результаты и их обсуждение. На занятиях по иностранному языку музыкальные композиции в виде песен можно использовать для следующих целей:

1) фонетическая зарядка на начальном этапе занятия;
2) развитие навыков аудирования (понимания иноязычной речи на слух);
3) развитие навыков иноязычного произношения (что особенно актуально для начинающих изучать иностранный язык);
4) введение либо закрепление лексического материала;
5) отработка грамматического материала;
6) развитие речевых навыков;
7) побуждение к дискуссии на изучаемую тему;
8) как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда учащиеся устали и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Рассмотрим некоторые методические преимущества использования музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку:

1. В самую первую очередь песни являются отличным ресурсом для развития навыков аудирования – восприятия иноязычной речи на слух. Обычно песни содержат довольно четкие, повторяющиеся тексты и идеально подходят для того, чтобы тренироваться в распознавании слов и фраз на изучаемом языке. Для практического применения этого преимущества можно, к примеру, составлять самостоятельно задания или же пользоваться готовыми ресурсами с упражнениями на заполнение пропусков в текстах прослушиваемых песен.

2. Улучшение иноязычного произношения. Было установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с работой артикуляционного аппарата. Формирование навыков правильного произношения слов, словосочетаний и предложений предполагает «настройку» артикуляционного аппарата на основе сходств и различий в произношении звуков родного и иностранного языков. Развитие музыкального слуха помогает улавливать тончайшие различия в произнесении иностранных звуков, а слушая пение носителей языка, учащиеся

могут улавливать нюансы в произношении, интонации и ритме, которым может быть сложно обучить с помощью традиционных методов. Преподавателю стоит выбирать песни с понятными медленными текстами для начинающих изучать иностранный язык и более быстрые или сложные песни для студентов более продвинутого уровня. Можно также включить песню и попросить учащихся назвать конкретные слова и фразы или попросить студентов петь вместе, чтобы отработать произношение и ритм.

3. Песни помогают лучше усваивать и расширять лексический запас студентов, так как включает новые слова и выражения. Музыка помогает усваивать новые слова, фразы и предложения, устойчивые конструкции. В песнях уже знакомая лексика может встречаться в новом контексте, что способствует её активизации в других похожих речевых ситуациях. Современные песни имеют разнообразный словарный запас, включая разговорные выражения, идиомы и культурные особенности, которые конвенциональные учебники могут упускать из виду. Анализируя тексты песен, студенты могут узнавать новые слова сразу в контексте, что облегчает их понимание и дальнейшее запоминание. На практике преподаватель может предоставить учащимся текст песни и выделить ключевую лексику, создать упражнения на заполнение пробелов, в которых учащиеся слушают песню и вписывают пропущенные слова, а также обсудить значение каких-либо идиом и устойчивых выражений в тексте песни. Для введения лексики по новой теме можно подбирать незнакомые для учащихся песни, имеющие отношения к изучаемой теме. На этапе закрепления лексики можно обращаться к музыкальным произведениям, которые уже известны студентам.

4. Также в песнях лучше усваиваются различные грамматические конструкции, что позволяет использовать музыкальный компонент с целью введения или отработки грамматики изучаемого языка. В некоторых странах даже специально издаются песни для обучения самым распространённым грамматическим явлениям и конструкциям. Они написаны в современном стиле и имеют пояснительные комментарии и разнообразные задания. Преподаватель, который хочет применить этот аспект для развития грамматических навыков на своих занятиях с помощью музыки, может либо самостоятельно разработать комплекс упражнений по текстам прослушиваемых песен, либо же обратиться к готовым ресурсам для работы с песнями на уроке иностранного языка, которые нацелены на работу именно с грамматическим материалом.

5. Музыкальные произведения побуждают к монологическим и диалогическим высказываниям по изучаемым темам, таким образом способствуя развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи на изучаемом языке. Стимулом для дискуссий могут стать популярные на данный момент среди молодежи песни. Можно предложить учащимся самим принести их на занятие. Желательно, чтобы они были интересны по содержанию и стимулировали студентов к обсуждению и высказыванию своего мнения. Музыкальный материал можно подобрать в соответствии с изучаемыми темами: к примеру, политические песни могут вызвать разговор о патриотизме, а лирические песни станут поводом к рассуждению о взаимоотношениях людей и актуальных проблемах молодежи. Удачно подобранное музыкальное произведение может лучше настроить учащихся на восприятие и воспроизведение монологов и диалогов, на формулировку темы неподготовленного высказывания и жанра разыгрываемой сценки. Вот пример задания для стимулирования неподготовленного высказывания: «Прослушайте данный музыкальный отрывок и попробуйте передать на иностранном языке его основную тему, настроение и чувства, возникшие у вас».

6. Песня является прекрасным источником культурологической и страноведческой информации. Музыка укоренена в культуре каждого народа, и песни часто отражают историю, ценности и традиции общества. Изучая музыку из разных регионов изучаемого языка, студенты получают представление о культурном аспекте изучаемого

языка, получают разнообразную информацию о странах, в которых говорят на изучаемом языке. При этом в отличие от учебников, которые, прежде всего, просто информируют учащегося, т.е. воздействуют на его интеллект и память, песня же в качестве лингвострановедческого материала оказывает еще и воздействие на эмоции и художественную память учащихся. Будучи носителем культурологической информации, песня формирует также и духовную культуру студентов. На занятиях можно познакомить студентов с традиционной и современной музыкой стран, в которых говорят на изучаемом языке, обсудить культурное значение прослушиваемых песен.

7. Благодаря использованию музыки на занятии создается благоприятный психологический климат, что также важно для успешного проведения занятия, снижается психологическая нагрузка, поддерживается мотивация к изучению иностранного языка. Музыка или песня, которую одновременно слушает вся группа, способствует сплочению коллектива, облегчает процесс обучения иностранному языку, делает его увлекательным и эффективным. Музыка способна очень эффективно снимать стресс, создавать положительную эмоциональную связь с процессом обучения. Когда студенты ассоциируют изучение языка с позитивным опытом, они с большей вероятностью будут мотивированы и увлечены. С целью снятия психологической нагрузки можно создать плейлист как с популярными песнями, так и с приятной успокаивающей музыкой и включать его во время перерывов или же непосредственно на занятиях. Можно попросить студентов самостоятельно предлагать песни, которые нравятся им, а также использовать музыку в качестве поощрения после завершения сложного урока, теста или проекта.

8. Помимо всего вышеперечисленного применение музыкального компонента на занятиях по иностранному языку также способствует укреплению памяти у студентов, развитию критического мышления и аналитических навыков учащихся, адаптации к различным стилям обучения, а также созданию интерактивной атмосферы в классе. Повторяющаяся и мелодичная структура музыки облегчает запоминание информации. Песни часто остаются в памяти надолго после того, как мы их услышали, что делает их отличным инструментом для запоминания изучаемого материала, тем самым развивая память. Анализ текстов песен может помочь учащимся развить навыки критического мышления. Они могут исследовать темы, метафоры и приемы повествования, развивать более глубокие дискуссии и лучше понимать язык. Можно попросить студентов интерпретировать смысл прослушанной песни и поделиться своими мыслями с группой.

Абсолютно подавляющее количество детей и молодежи увлекается музыкой в целом и прослушиванием песен в частности, и применение музыкального компонента на уроках неоспоримо будет существенно помогать преподавателю и вызывать у учащихся интерес к занятиям по иностранному языку.

Музыка может соответствовать различным стилям обучения, тем самым предоставляя индивидуальный подход в обучении. Студентам-аудиалам полезно слушать песни, кинестетикам – двигаться под музыку, а визуалам - следить за текстом или музыкальным видео. На занятиях можно использовать музыкальные видеоклипы, чтобы объединить слуховое и визуальное обучение.

Музыка создает живую и интерактивную атмосферу в классе. Пение или даже просто хлопанье в такт песне могут сделать уроки менее монотонными и вовлечь студентов в интересную и содержательную работу.

Помимо классических видов деятельности можно также подключить караоке для исполнения песен на изучаемом языке.

Музыку всегда можно использовать в качестве разминки, чтобы зарядить учеников энергией в начале урока. Поощряя учащихся написать собственные тексты или стихи к песням, раскрываются и развиваются также и творческие способности студентов.

Таким образом, песни действительно являются ценным инструментом изучения иностранного языка. Они всегда представляют большой интерес для учащихся, а также в большинстве случаев имеют свойство самопроизвольно повторяться, “прокручиваться” в голове, что автоматически ведет к повторению и закреплению изучаемого материала. Использование музыки в процессе обучения иностранному языку задействует все аспекты языка, начиная от фонетики, лексики и грамматики до синтаксиса.

Что следует учитывать преподавателю при самостоятельном подборе музыкального произведения для уроков иностранного языка:

1) в первую очередь песни следует подбирать в соответствии с языковым уровнем учащихся. Они не должны содержать слишком много неизвестных или сложных грамматических структур, а лексика должна соответствовать языковому уровню студентов;

2) не следует упускать из виду дидактическую ценность подбираемого материала, тексты песен должны соответствовать изучаемым темам либо воспитательным и педагогическим целям урока.

На сегодняшний день существует огромное множество иностранных сайтов и онлайн ресурсов, которые любой преподаватель может использовать в своей практике для внедрения музыкального компонента на своих занятиях по иностранному языку. Вот некоторые из них:

1) сайт lyricstraining.com представляет собой геймифицированную платформу, где пользователи могут слушать песни и заполнять пропуски. Она предлагает несколько уровней сложности, от начального до продвинутого, и охватывает широкий спектр музыкальных жанров. Имеет интерактивные упражнения, основанные на текстах песен, а также возможность выбора между заданиями и большую библиотеку песен с субтитрами.

2) сайт fluentu.com использует реальные видеоролики, включая музыкальные клипы, трейлеры к фильмам и новостные ролики. Каждое видео сопровождается интерактивными субтитрами, словарными определениями и викторинами. Имеется большой набор музыкальных клипов с субтитрами и переводом, словарные и грамматические упражнения на основе текстов песен и персональные рекомендации по обучению.

3) сайт eslvideo.com предлагает видео-викторины, в том числе музыкальные, которые помогут учащимся отработать навыки аудирования и понимания. Есть викторины с вопросами, основанными на текстах песен, видеоролики распределены по уровням сложности, пользовательский контент, позволяющий учителям и ученикам создавать собственные викторины.

4) подобно другим ресурсам сайт lyricsgaps.com позволяет пользователям практиковать английский язык, заполняя пробелы в текстах песен. Предлагаются различные упражнения и уровни сложности, есть несколько типов упражнений (заполнение пробелов, караоке, и т. д.), песни классифицированы по жанрам и уровню сложности, есть возможность создавать собственные упражнения. Это универсальная платформа для тренировки аудирования, словарного запаса и грамматики с помощью музыки.

5) сайт englishclub.com предоставляет разнообразные ресурсы для изучающих английский язык, включая раздел, посвященный изучению английского языка через песни – тексты песен с объяснением лексики и идиом, викторины и упражнения на основе популярных песен, советы по использованию музыки для улучшения навыков английского языка.

6) сайт esl-lab.com в первую очередь ориентирован на восприятие речи на слух, но также включает в себя музыкальные задания и викторины, которые помогут учащимся практиковать английский язык – упражнения на аудирование с песнями и текстами,

викторины для проверки понимания и словарного запаса, мероприятия для разных уровней владения языком.

7) для изучения непосредственно текстов популярных песен можно использовать такие сайты, как musixmatch.com, genius.com, spotify.com, youtube.com, а для изучения историй создания и интересных фактов о песнях можно предложить студентам сайт songfacts.com.

Учащимся, изучающим английский язык в государственных учреждениях образования, было предложено воспользоваться сайтом lyricstraining.com и пройти опросник на предмет изучения их впечатлений от использования данного ресурса, включающий вопросы о том, сталкивались ли они с данным сайтом ранее, что им понравилось в данном задании, какие недостатки данного ресурса они могут назвать, хотели бы они, чтобы задания подобного типа использовались в их учреждениях образования и почему, а также им было предложено оценить данный ресурс по десятибалльной шкале.

По результатам анкетирования были получены следующие ответы: 93,3% респондентов не знали о существовании данного сайта до сегодняшнего дня, 60% анкетируемых оценили данный ресурс на 10 баллов, 20% – на 9, 13,3% – на 8, и 6,7% на 7 баллов. Среди преимуществ сайта были названы: сайт помогает в расширении словарного запаса и понимания английской речи на слух, имеет интересный формат аудирования, есть возможность выбора формата выполнения задания, можно выбирать свои любимые песни, можно повторять отрывки песни, если не расслышал слово, при неверном выборе отрывок повторяется автоматически, музыкальный формат интересен сам по себе и погружает в игру, увлекает за собой, помогает более четко слышать слова в песне. Также опрашиваемыми был отмечен красивый дизайн сайта и возможность весело и интересно провести время с таким заданием. Среди недостатков были названы: интуитивно непонятное управление, нет заданий на грамматику, и доступны не все песни, однако, подавляющее большинство респондентов не нашли никаких недостатков данного ресурса. На вопрос хотели бы анкетируемые, чтобы данный вид заданий присутствовал на уроках в их учреждениях образования, 100% респондентов ответили утвердительно, приведя такие доводы, как: учащиеся будут с удовольствием ходить на занятия, будет лучше связь учителя и учеников, это креативно, весело, интересно и полезно, помогает развивать восприятие и понимание иноязычной речи на слух, гораздо лучше запоминаются слова и выражения, необычный формат увлекателен, дает энергию, приятно выполнять задания с любимыми песнями и ученики могут почувствовать себя частичкой иноязычной культуры.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что музыка может превратить уроки иностранного языка в увлекательные и эффективные учебные занятия. Включая песни в учебный процесс, преподаватели могут улучшить навыки аудирования, произношения, говорения и других видов речевой деятельности учащихся, а также замотивировать студентов и привить им любовь к языку. Музыка предлагает гармоничный подход к изучению языка, который находит отклик у студентов и несомненно формирует их личность, что делает музыкальный компонент крайне необходимым элементом в современном подходе к обучению иностранному языку.

Использованные источники

1. Patel, A. D. Music, Language and the Brain / A. D. Patel. – New York : Oxford University Press, 2008. – 520 p.

2. Heinrichova, N. Teaching history through German literature / N. Heinrichova. – The European Proceedings of Social and Behavioural Science, 2017. – Pp. 184–193.

THE USE OF A MUSICAL COMPONENT IN TEACHING A FOREIGH LANGUAGE

Lauretskaya L. A.
Minsk, Republic of Belarus,
BSUIR

***Summary**. The article discusses the use of the musical component in teaching foreign languages, its goals, methodological advantages, options for use, as well as the nuances of practical application.*

***Key words:** musical component, listening comprehension, pronunciation*.

УДК 81'38:811.11

ЛИТЕРАТУРА БЕЗ ЛИЦА: ВОЛЬФГАНГ БОРХЕРТ

Ледяев С. А.
Орехово-Зуево, Российская Федерация,
ГОУ ВО МО ГГТУ

***Аннотация**. Статья рассматривает феномен обезличивания в художественной литературе. В качестве материала для работы выбрана малая проза немецкого писателя Вольфганга Борхерта. Целью исследования является установить связь между авторским стилем Борхерта и приёмом обезличивания, и доказать, что использование личных местоимений, вместо имён собственных и названий предметов, является, свойственной Борхерту, манерой написания.*

***Ключевые слова**: обезличивание; стилистически нейтральная речь; потерянное поколение; стилистическое оформление текста.*

Традиционно стилистика не выделяет такого приёма как обезличивание, однако, он встречается во многих художественных текстах. Семантизируя понятие «обезличивание», обратимся к толковому словарю Ожегова. Так, «обезличивание», как процесс, происходит от глагола «обезличить», который означает лишить кого-то/что-то своих отличительных черт, самостоятельности в мыслях, поведении [4, с. 643]. В данной статье под обезличиванием мы будем понимать отход от употребления имён собственных в пользу использования личных местоимений и неопределённых артиклей мужского, женского и среднего родов, а также неопределённо-личного местоимения man. По своей функции обезличивание несколько напоминает антономасию. В качестве примера можно привести произведение «Матрёнин двор» Александра Солженицына, которое сделало имя «Матрёна» более знаковым, символизирующим драматическую судьбу русской женщины. Имя становится нарицательным, позволяя нам не упоминать всех, значимых в истории России женских имён, используя имя «Матрёна», таким образом, происходит отход от использования большого количества имён собственных, в пользу данного варианта, оттеняющего или обезличивающего остальные. В свою очередь, основной функцией обезличивания является обобщение или генерализация, путём отступления от использования имён собственных в пользу употребления личных местоимений и неопределённо-личного местоимения man. Эффект, создаваемый таким образом, очевиден. Прежде всего, авторы стараются достичь высокой степени обобщения социокультурного взаимодействия людей, т. е. запечатлеть общее положение дел в то или иное время, зафиксировать тот статус-кво, который имел место быть. Обратимся к произведению «Мёртвые души» Николая Гоголя. В начале первой главы мы можем увидеть следующие строки: *«В ворота гостиницы губернского города **NN** въехала довольно красивая рессорная небольшая бричка…»* [1, с. 9]. Подобный приём можно встретить и у других отечественных

писателей, намеренно обезличивающих место действий. Сделано это с целью показать, что подобные события, как, например, описанные в поэме Гоголя, могли произойти в любой точке нашей страны.

В рамках данной статьи мы рассмотрим произведения немецкого писателя Вольфганга Борхерта на предмет употребления личных и неопределённо-личных местоимений. Целью статьи является установить связь между авторским стилем Борхерта и приёмом обезличивания, и доказать, что использование личных местоимений, вместо имён собственных и названий предметов, является, свойственной Борхерту, манерой написания. Актуальность работы объясняется возросшим интересом современного поколения к изучению военной литературы.

Материал и методы. Материалом для исследования выступила малая проза Вольфганга Борхерта. Произведения автора были рассмотрены через призму культурно-исторического метода. Для обработки материалов задействован метод количественного исследования, анализа, синтеза и сравнения.

Результаты и их обсуждение. Первым произведением, которое мы рассмотрим, станет «Die Kegelbahn». В данном рассказе мы видим безликость феномена войны. В своём рассказе Борхерт описывает двоих немецких солдат в окопе. Автор использует разнообразные приёмы, например синекдоху: «*Allmählich hatte die beiden Männer so* ***viele Köpfe*** *kaputt gemacht, dass man einen großen Berg daraus machen konnte*» [3, с. 29], способствующую достижению эффекта обезличивания. Дополняясь используемым символизмом, встречающимся уже в названии произведения «Die Kegelbahn», Борхерт стремится подчеркнуть не индивидуальную, но коллективную вину и ответственность перед случившимся. Рассмотрим конкретные примеры:

«Zwei ***Männer*** *hatten ein Loch in die Erde gemacht»* [3, с. 28] (собств. перевод: Двое мужчин вырыли яму в земле). Борхерт не называет имён этих солдат. Опять же, стремясь обезличить феномен войны. Как бы ни звали этих солдат, это станет лишь обращением к частностям.

«Vor sich hatten sie ***ein*** *Gewehr. Das hatte* ***einer*** *erfunden…»* [3, с. 28] (авторский перевод: У них было (**какое-то**) оружие, которое **кто-то** изобрёл). В данном случае нам также не важны детали о модели оружия, его изобретателях. В данном случае обезличивание основывается на негативной коннотации самого слова «оружие». Писатель обращает наше внимание на то, что создателем данной смертоносный технологии является всё тот же человек или же «einer».

В тексте рассказа, помимо личных местоимений, часто встречается неопределённо-личное местоимение man + глагол в 3 лице ед. числа (далее – man + Verb):

«Das hatte einer erfunden, damit ***man*** *damit auf Menschen* ***schießen konnte»*** [3, с. 28].

«Meistens ***kannte man*** *die Menschen gar* ***nicht»*** [3, с. 28].

*«****Man verstand nicht*** *mal ihre Sprache»* [3, с. 28].

«Aber ***man musste*** *mit dem Gewehr auf sie* ***schießen»*** [3, с. 28].

«Allmählich hatte die beiden Männer so viele Köpfe kaputt gemacht, dass ***man*** *einen großen Berg daraus* ***machen konnte»*** [3, с. 29].

«Aber ***man hat*** *es doch* ***befohlen****, flüsterte der eine»* [3, с. 29].

Эти глаголы, в особенности при переводе на русский язык, будут передавать некое длительное состояние, подчёркивая продолжительность войны, в то же время, не называя лица, совершающего действие. Например, «приказывали…», «стреляли…», «не знали…», «не понимали…».

Общая обезличенность текста и его фабулы достигается путём многократных повторений неопределённых артиклей мужского, женского и среднего родов «ein» и «eine» и конструкции man + Verb.

Интересным примером может послужить рассказ Борхерта «Die Küchenuhr». Он повествует о несчастной судьбе молодого человека, у которого война забрала всё, что было ему дорого, оставив лишь часы, которые остановились в 2:30 ночи. В данном произведении, в отличие от рассказа «Die Kegelbahn», Борхерт использует конструкцию man + Verb лишь единожды:

*«Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran **sah man**, dass er erst zwanzig war»* [3, с. 24].

Рассматривая стилистические особенности рассказа, нельзя обойти стороной повторение словосочетания «halb drei», которое встречается 11 раз. В этой связи мы можем подчеркнуть, что повторы используются автором для описания состояния героя, потерявшего на войне не только дом… [2, с. 408].

Структура рассказа изобилует использованием личных местоимений. В приведённом выше предложении мы видим три случая использования личного местоимения «er». В рамках рассказа автор употребляет личное местоимение «er» 33 раза, «sie» - 52. Таким образом, как и в произведении «Die Kegelbahn», автору удаётся достичь эффекта генерализации фабулы рассказа.

Помимо данных произведений, нами были рассмотрены рассказы: «Die Kirschen», «Bleibe doch, Giraffe» и «Die traurigen Geranien», в которых Вольфганг Борхерт не использует имён собственных для называния главных действующих лиц. В большинстве случаев, следуя своему стилю, писатель ограничивается использованием личных местоимений. Ниже приведены результаты количественного исследования рассказов Борхерта на предмет частоты употребления личных местоимений и конструкции man + Verb.

Таблица 1

	Die Kegelbahn (1,5 стр.)	Die Küchenuhr (1,5 стр.)	Die Kirschen (1 стр.)	Bleibe doch, Giraffe (1,5 стр.)	Die traurigen Geranien (1 стр.)	Сумма
Ich	0	19	18	8	6	51
Du	0	0	4	21	0	25
Er	6	33	23	17	20	99
Sie	12	52	22	15	34	135
Man + Verb	10	1	0	0	0	11
Имена собственные	0	0	0	0	0	0

Данные результаты показывают, что личные местоимения «er» и «sie» являются наиболее частотными для обозначения объектов и людей. Личное местоимение «ich» используется в повествовании в том случае, когда у рассказчика возникает необходимость рассказать о своём прошлом. Местоимение «du» встречается лишь в произведениях, герои которых ведут диалог. В рассказе «Die Kegelbahn», в котором немецкие солдаты обсуждают военные действия, не обращаясь друг к другу на «ты». Повествование ведётся от третьего лица, поэтому для указания на говорящего автор использует конструкции «der eine», «der andere», «der erste» и «der zweite». Таким образом, удаётся обозначить некую авторскую тенденцию к использованию личных местоимений для называния предметов и людей. Чтобы подтвердить данную гипотезу, проведём сравнительно-сопоставительный анализ рассказа «Die Küchenuhr», который был выбран в качестве ядра сравнения, с произведениями «Enttäuschung» Томаса Манна и «Wanderer, kommst du nach Spa…» Генриха Бёлля.

Таблица 2

	Die Küchenuhr (1,5 стр.)	Enttäuschung (4 стр.)	Wanderer, kommst du nach Spa… (6 стр.)
Ich	19	82 (+63)	129 (+110)
Du	0	1 (+1)	13 (+13)
Er	33	21 (-12)	16 (-17)
Sie	52	33 (-19)	34 (-18)
Man + Verb	1	1(+0)	8 (+7)
Имена собственные	0	0	0

Из результатов сравнения видно, что, несмотря на небольшой объём, рассказу Борхерта удаётся обойти другие по количеству местоимений, используемых при обращении к кому-либо. Употребление местоимения «Ich» в двух последних рассказах более выражено ввиду особенностей повествования. Мы видим главных героев, которые углубляются в своё прошлое. Таким образом, учитывая существенную разницу в размере произведений, наша гипотеза об индивидуальном стиле обезличивания, путём использования личных местоимений и конструкции man + Verb, Вольфганга Борхерта подтверждается.

Заключение. Делая вывод, можно утверждать, что стилистический приём обезличивания явно прослеживается в работах Вольфганга Борхерта. Основной функцией обезличивания является, с одной стороны, создание образа безликого поколения людей, переживших события Второй мировой войны, с другой стороны, деперсонализация феномена войны. Подобный результат достигается путём избегания использования имён собственных, в пользу применения личных местоимений. Данный эффект усиливается благодаря общему символизму, свойственному произведениям писателя. Говоря об индивидуальном стиле Вольфганга Борхерта, находим, что его рассказы обладают слабовыраженным лексическим полем предметности, т. е. основные вещи, с которыми взаимодействуют персонажи, представлены узким диапазоном. Ссылка на них осуществляется, во многих случаях, не с помощью прямого называния, а посредством употребления местоимений и неопределённых артиклей.

Использованные источники

1. Гоголь, Н. Мертвые души. Ревизор. Петербургские повести / Н. Гоголь. – Санкт-Петербург : СЗКЭО, 2018. – 752 с.

2. Горбачевская, С. И. Вольфганг Борхерт в переводе на русский язык: проблемы и решения / С. И. Горбачевская, Т. А. Меркиш // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. – 2022. – Т. 19. – С. 401-420.

3. Маслечкина, С. В. Analytisches Lesen : Учебное пособие / С. В. Маслечкина. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – 80 с.

4. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

LITERATURE WITHOUT A FACE: WOLFGANG BORCHERT

Ledyaev S. A.
Orekhovo-Zuevo, Russian Federation,
State University of Humanities and Technology

Summary. *The article explores the stylistic phenomenon of depersonalization, using the flash fiction of German writer Wolfgang Borchert as a case study. The goal of the research is to examine the connection between Borchert's unique writing style and his use of depersonalized language, and to demonstrate that the use of personal pronouns in place of proper names and object names is a characteristic feature of his writing.*

Keywords: *depersonalization, stylistically neutral language, stylistic design of the text, lost generation.*

УДК 372.881.111.1

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ С ПЕСНЯМИ И СТИХАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мигно А. Ю.
Полоцк, Республика Беларусь,
Полоцкий колледж ВГУ имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье рассматриваются практические методы использования песен и стихов для повышения мотивации и эффективности обучения английскому языку, включая игровые упражнения на разных этапах урока и конкретные приемы работы с поэтическим материалом.*
***Ключевые слова**: английский язык, стихи, песни, мотивация, игровые упражнения.*

В рамках преддипломной практики в ГУО «Домжерицкая базовая школа Лепельского района» были активно использованы песни и стихи на уроках английского языка, направленные на повышение мотивации и вовлеченности учащихся. *Целью* данной работы явилось выявление эффективности применения песен и стихов в комплексе с игровыми упражнениями для повышения интереса к изучению английского языка. *Актуальность* такого подхода обусловлена необходимостью поиска действенных способов мотивировать учащихся, вовлекать их в учебный процесс и повышать эффективность усвоения материала.

Материал и методы. Материалом исследования послужили учебные программы по английскому языку, аутентичные поэтические и музыкальные произведения на английском языке. При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ теоретической литературы, наблюдение за учебным процессом, разработка и апробация комплекса игровых упражнений, статистическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Как известно, мотивация играет ключевую роль в успешном обучении, и включение творческих элементов, таких как стихи и песни, способно значительно повысить интерес и вовлеченность учащихся в процесс изучения языка. Эти элементы не только формируют эмоциональную связь с языком, облегчая запоминание слов и выражений, но и способствуют развитию произношения и интонации. Более того, аутентичный языковой материал, представленный в стихах и песнях, служит ценным инструментом для культурного обогащения.

Выбор конкретных упражнений при работе с поэтическими произведениями зависит от нескольких факторов:

- темы урока,
- целеполагания и этапа урока,
- возраста учащихся (ступени обучения),
- уровня их языковой подготовки [1, с.4].

На практике было установлено, что песни и стихи эффективно интегрируются в любой этап урока, в зависимости от целей занятия. Поэтические произведения идеально подходят для объявления темы, проведения фонетической и речевой зарядки (Warm-up Activities), организации физкультминутки (Relaxed Practice), а также повышения эффективности усвоения новой лексики и расширения словарного запаса (Lead-in Activities) [1, с. 28].

Рассмотрим конкретные примеры использования данного метода на каждом из перечисленных этапов урока.

1. Warm-up Activities

Использование стихотворений для введения в тему урока – эффективный способ активизации познавательной деятельности. Учащимся предлагается прочитать

стихотворение и определить тему предстоящего занятия. Так, после прочтения стихотворения, приведенного ниже, учащиеся 4 класса смогут безошибочно определить тему занятия – «Мебель в моей комнате» –, что облегчает понимание контекста. Более того, анализ стихотворения развивает навыки языковой догадки, критического мышления и облегчает усвоение новой лексики и грамматики.

I see a room,
The room is light.
I see a wall,
The wall is white.
I see a wardrobe and a bed.
I see a carpet, it is red.
I see a cupboard and a shelf,
And I do like the room myself [2]!

Также, стихи и песни успешно применяются на этапе фонетической зарядки для совершенствования слухо-произносительных навыков. Важно не ограничиваться простым чтением стихотворения. Необходимо выполнить перевод незнакомой лексики, проверить понимание текста с помощью вопросов, отработать сложные звуки, а также читать отрывки и все стихотворение целиком.

Эффективным приемом является распределение строк стихотворения между учащимися для заучивания, после чего они поочередно декламируют стихотворение, выстраиваясь в правильной последовательности. Примером может служить стихотворение ниже, где каждые две строки распределены к запоминанию и воспроизведению между пятью учащимися, что способствует улучшению запоминания и произношения, способствует развитию навыков сотрудничества и формированию чувства ритма и мелодики языка у учащихся.

If you want to be in a good mood,
You don’t go by car, go on foot.
If you want to go far away,
You don’t go by car, go by plane.
If you want to have a boring trip,
You don’t go by car, go by ship.
If you want some close friends to gain,
You don’t go by car, go by train.
If you don’t go by car anywhere,
You will live the planet with more clean air [1, с. 6]!

Целесообразно использовать стихотворения и песни из учебников 3–4 классов: заучив их в начале изучения темы, можно применять поэтические произведения на протяжении всего периода ее освоения для совершенствования различного вида умений и навыков.

2. Relaxed Practice

Физкультминутки с использованием песен и стихов представляют собой распространенный и эффективный прием для поддержания активности и концентрации учащихся. Для их проведения целесообразно выбирать стихотворения с четкими и понятными командами, которые учащиеся должны последовательно выполнять, следуя за текстом, читаемым учителем. При использовании песен можно прибегнуть к готовым видеоматериалам, предлагающим движения, синхронизированные со словами и мелодией. Особенно рекомендуется адаптировать содержание физкультминуток к теме урока, используя знакомую учащимся лексику, что позволит не только снять физическое напряжение, но и активизировать когнитивные процессы.

Примером может служить следующие стихотворение. Суть состоит в том, чтобы учащиеся выполняли действия, которые учитель озвучивает стихотворением, что развивает навыки аудирования и понимания инструкций.

Pick up, put down, stand up, turn around.
Clap left, clap right, clap up, clap down.
Look left, look right, look up, look down.
Turn around, sit down, touch something brown [3].

3. Lead-in Activities

а) Стихи и работа с ними

Разнообразные творческие упражнения, основанные на рифмованных текстах, открывают широкие возможности для совершенствования лексических навыков и активного пополнения словарного запаса учащихся. В числе эффективных методик можно выделить следующие:

1) ***«Стирание ключевых слов»***: После предварительной работы со стихотворением учитель последовательно стирает ключевые слова в каждой строке. Задачей учащихся является восстановление текста по памяти. Так можно идти до того момента, пока не остается минимальный «скелет» предложения. Применение такого подхода служит для активного повторения и запоминания лексики, развивает навыки работы с грамматикой и повышает концентрацию внимания. Ниже приведен пример поэтапной работы со стихотворением, используя данную методику:

1) I have breakfast at seven, I have lunch at eleven. I have dinner at eight, I go to bed late. It's great! I'm as busy as a bee, I study hard from nine to three. I do my homework every day, I like to read, I like to play.	2) I have breakfast at ....., I have lunch at ..... I have dinner at ....., I go to bed late. It's great! I'm as busy as a bee, I study hard from ..... to ..... I do my homework every day, I like to read, I like to play.	3) I ..... at ....., I ..... at ..... . I ..... at ....., I ..... late. It's great! I'm ....., I ..... from ..... to ….. . I ..... every day, I like to read, I like to play. [1, c. 19]

2) ***«Перекодирование информации»***: Учителю необходимо записать стихотворение, заменив отдельные существительные картинками. Учащиеся самостоятельно озвучивают текст стихотворения, называя картинки соответствующими английскими словами. Это способствует активизация словарного запаса, развитию ассоциативного мышления и облегчает запоминание, формируя навык «видеть» слова.

I can see a (cat) behind the (rat).
I can see a (mouse) in front of the (house),
I can see (bears) between the (chairs) [1, c. 21].

3) ***«Пропущенные гласные»***: В стихотворении пропущены все гласные буквы. Учащиеся подставляют недостающие буквы, восстанавливая рифмовку. Данная методика совершенствует навыки правописания, улучшает понимание структуры слов, а также развивает фонематический слух учащихся. Примером данной методики является следующие стихотворение:

Sh- -s k-nd –nd fr—ndl-,
Sh- -s pl—s-nt –nd n-c-.
Sh- -s h-rd-w-rk-ng –nd cl-v-r,
W- -ll l-k- h-r v-r- m-ch [1, с. 16].

Драматизация, оживляя язык и знания, представляет собой мощный инструмент обучения. Этот метод активно вовлекает учащихся в процесс через создание и разыгрывание сценок, позволяя им не просто заучивать материал, а «проживать» его, применяя полученные знания в контексте реального общения. Например, в 3 классе на уроке по теме «Мой дом» учащиеся с энтузиазмом разыграли сценку «Теремок», что привело к активному повторению и закреплению лексики, развитию коммуникативных навыков, раскрытию творческого потенциала и снятию языкового барьера.

b) Песни и работа с ними

Работа с песнями, особенно современных исполнителей, представляет собой интересный и эффективный способ изучения лексики. Фразы, положенные на мелодию, обладают высокой степенью запоминаемости, а контекст, в котором используются лексические единицы в повседневной жизни, становится более понятным и доступным для учащихся. Кроме того, работа с песнями является отличной тренировкой произношения.

Однако, недостаточно просто слушать и повторять слова за исполнителем. Для эффективной отработки лексики и грамматики необходимо использовать специальные упражнения. В сети Интернет представлено множество готовых рабочих листов с песнями и заданиями на любой вкус и уровень сложности. В числе эффективных методик можно выделить следующие:

1) ***Заполнение пропусков***: Учащиеся слушают песню и заполняют пропущенные слова, акцентируя внимание на определенных лексических единицах или грамматических конструкциях, что способствует улучшению навыков аудирования, расширению словарного запаса и повышению внимания к деталям.

2) ***Сопоставление***: Сопоставление слов из песни с их определениями, синонимами, антонимами или изображениями. Это служит для углубления понимания значения слов, развития ассоциативного мышления, а также систематизация знаний.

3) ***Караоке***: Использование караоке для тренировки произношения и интонации, развития ритмического слуха, снятие языкового барьера [4].

Для эффективного введения грамматических конструкций можно использовать песни, сопровождая их жестами. Этот прием особенно хорошо зарекомендовал себя в 3 классе при изучении предлогов места (*in, on, under, by*). Использование песни, где ключевые слова подкреплялись соответствующими движениями, позволило учащимся не только лучше усвоить материал, но и создать своеобразную "шпаргалку" в виде ассоциативной связи между словом и жестом. Такой подход превращает изучение грамматики в увлекательную игру, делая процесс запоминания более легким и эффективным.

Заключение. В заключение стоит отметить, что использование игровых упражнений, основанных на песнях и стихах, представляет собой перспективное и многообещающее направление в методике преподавания английского языка. Работа с поэтическими произведениями совершенствует навыки произношения, способствует повышению мотивации, формированию прочных языковых навыков, развитию творческих способностей и расширению культурного кругозора учащихся. Однако, важно подчеркнуть, что работа со стихами и песнями не должна быть самоцелью. Они должны органично вписываться в ход урока, являясь естественным и логичным продолжением занятия. Необходимо проявлять чувство меры и такта, чтобы избежать перенасыщения учебного процесса игровыми элементами, в противном случае они могут потерять свою эффективность и перестать оказывать желаемый положительный эффект на обучение.

Использованные источники

1. Павлова, Е. А. Игровые упражнения с песнями и стихами на уроках английского языка / Е. А. Павлова. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.

2. Английские рифмовки, игры / Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/06/10/angliyskie-rifmovki-igry. –Дата доступа: 15.03.2025.

3. Физкультминутки по английскому языку / Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2019/10/01/fizkultminutki-po-angliyskomu-yazyku. – Дата доступа: 15.03.2025.

4. Работа с песенным материалом на уроке иностранного языка. Подборка заданий и упражнений для работы с песнями / Сообщество педагогов pedsovet.su [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedsovet.su/english/6745_rabota_s_pesnyami_na_uroke?ysclid=m9sv7m1cbl953923819. – Дата доступа: 15.03.2025.

GAME EXERCISES WITH SONGS AND POEMS IN ENGLISH LESSONS

Migno A. Y.
Polotsk, Republic of Belarus,
Polotsk College VSU named after P. M. Masherov

***Summary**. The article discusses practical methods of using songs and poems to increase motivation and effectiveness of English language teaching, including game exercises at different stages of the lesson and specific techniques for working with poetic material.*

***Key words**: English language, poems, songs, motivation, game exercises.*

УДК 81’243:378.016

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

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

***Summary**. The article examines the advantages and disadvantages of integrating artificial intelligence (AI) into language education, exploring its potential benefits, challenges, and implications.*

***Key words**: artificial intelligence; AI tools; application; foreign language; education.*

The global demand for foreign language proficiency continues to rise, driven by economic, cultural, and social factors. Many will attest that learning a foreign language is still a challenge; however, there are many resources besides the traditional classroom. In the digital age, technology has become an integral part of our lives, transforming various sectors including education. Traditional language teaching methods, while effective, often struggle to meet diverse learner needs or scale efficiently. Artificial intelligence (AI) offers a promising solution, introducing tools that adapt to individual students, automate repetitive tasks, and enhance engagement. One area where technology, particularly artificial intelligence, has made significant strides is in the field of language learning and teaching. With the advent of AI technology, teaching foreign languages has become more accessible, personalized, and effective than ever before. Digital technology has revolutionized language learning, opening up new and unimaginable ways for learners to engage with foreign languages. Online platforms offer interactive exercises, multimedia materials, and virtual immersion experiences. However, its adoption is not without pitfalls. The aim of the article is to analyze the dual nature of AI in language

education, assessing its strengths and weaknesses to inform its responsible integration into pedagogical frameworks.

Material and methods. The materials for the article are the works of researchers in the field of foreign languages education who explore the use and role of artificial intelligence for teaching students. The main methods used were the methods of analysis and synthesis and the method of deduction.

Findings and their discussion. Artificial intelligence has emerged as a transformative force in the field of foreign language education, reshaping both teaching methodologies and learning experiences.

One of the primary contributions of AI lies in its ability to provide personalized learning experiences. AI-driven platforms, such as language learning applications and intelligent tutoring systems, analyze learners' proficiency levels, learning styles, and progress to deliver tailored content. For instance, adaptive algorithms can recommend exercises targeting specific linguistic weaknesses, such as grammar or vocabulary, thereby optimizing the learning process. Moreover, AI-powered speech recognition tools enable real-time pronunciation feedback, allowing learners to refine their speaking skills with precision. Studies indicate that such individualized approaches improve learners' engagement and retention rates compared to traditional, one-size-fits-all methods [1].

AI also enhances accessibility to language education. Virtual language tutors and chatbots, available 24/7, provide learners with opportunities to practice at their convenience, overcoming barriers such as geographical limitations or the availability of qualified instructors. These tools simulate naturalistic conversations, fostering communicative competence in a low-stakes environment. Additionally, AI-driven translation and subtitle generation tools facilitate exposure to authentic materials, enabling learners to engage with real-world texts and media in the target language.

In the classroom, AI supports educators by automating administrative tasks, such as grading and progress tracking, thereby allowing more time for interactive teaching. Intelligent systems can also assist in designing curricula that align with learners' needs and global proficiency standards. However, the integration of AI raises challenges, including the need for teachers' training to utilize these technologies effectively and concerns about over-reliance on automated systems, which may diminish the human element in language learning.

There are various types of artificial intelligence [3, p. 167–168]:

1. Learner-facing AI tools: supportive AI-tools that help students improve in a particular subject matter through specific practice patterns, reflective feedback mechanisms or behavioural drills, for example, applications like *Babbel* that provide immediate feedback based on the learner's input (mixed tenses, verb forms).
2. Teacher-facing systems: teacher-centred tools that aim to minimize the teacher's workload, mainly in automated processes (like grading, feedback mechanisms, classroom management, administrative issues), for example, *GradeScanner*, an application that automatically grades multiplechoice tests.
3. System-facing AI tools: algorithms that provide processed data mainly for institutional administrators or stakeholders, for example, software that processes a student's transcript and calculates his/her future performance.

Numerous artificial intelligence applications in education enhance and automate the learning process. Their capabilities encompass curating educational resources, conducting assessments, and delivering feedback on language learning progress. These tools also foster personalized learning experiences and improve classroom efficiency. Below are some of the most promising AI tools for organizing and optimizing the educational process.

1. Teacherbot: A versatile tool for educators, Teacherbot empowers teachers to design customized tasks of varying complexity, develop thematic plans, and create detailed

lesson plans. It encourages creative freedom, allowing teachers to tailor content to their students' needs and incorporate innovative teaching strategies.

2. Leonardo AI: This neural network generates high-quality images from text descriptions, enabling teachers to produce engaging visual aids. Educators can create illustrations for teaching materials, flashcards for vocabulary retention, thematic projects, and interactive visuals to enhance students' engagement across subjects.

3. ChatGPT: A dynamic application that supports the creation of captivating exercises for students, including text-based tasks focused on grammar, vocabulary, and foreign language phrases. Additionally, ChatGPT can proofread students' essays, offering detailed spelling and grammar corrections, and even suggest improvements to enhance clarity and style.

4. Twee: Specifically designed for language teachers, Twee is an AI-powered tool that streamlines lesson planning. It provides resources for generating quizzes, stories, articles, and other educational content, saving time and enabling teachers to focus on delivering impactful lessons.

5. Gradescope: This application revolutionizes test administration and grading for educators. By automating and optimizing the grading process, Gradescope significantly reduces the time spent on assessments, provides detailed analytics on students' performance, and offers a clearer, data-driven understanding of students' academic progress.

6. Duolingo AI: Widely recognized for its language-learning platform, Duolingo leverages AI to adapt lessons to the individual learner's level, offering personalized exercises and real-time feedback. Its gamified approach boosts student motivation and retention, making it a valuable tool for language acquisition.

7. Squirrel AI: This adaptive learning platform uses AI to create personalized learning paths for students, particularly in subjects like math and science. By analyzing students' performance, it adjusts content difficulty and pacing, ensuring a tailored educational experience that addresses individual strengths and weaknesses.

These AI tools not only save time for educators but also enable data-driven decision-making, foster students' engagement through interactive content, and support inclusive education by accommodating diverse learning styles. As AI continues to evolve, its integration into education promises even greater advancements in teaching efficiency and student outcomes.

We believe the advantages of AI in teaching foreign languages may be the following:

1. Personalized Learning Experiences.

One of AI's most significant contributions is its ability to tailor education to individual learners. AI algorithms analyze a student's proficiency, learning style, and progress, delivering customized lessons. For example, platforms like *Duolingo* adjust exercise difficulty based on real-time performance, ensuring students neither feel overwhelmed nor bored. This adaptability accelerates mastery of vocabulary, grammar, and pronunciation, addressing gaps that standardized curricula might overlook.

2. Enhanced Accessibility.

AI-powered tools democratize language learning by making resources available anytime, anywhere. Online platforms like *Babbel* or mobile apps supported by AI eliminate the need for physical classrooms, benefiting students in remote or underserved areas. A student in rural Africa, for instance, can practise foreign languages with a virtual tutor, overcoming geographical and financial barriers that once limited access to quality instruction.AI can provide access to a vast amount of language learning materials, including interactive exercises, videos, and articles, to enhance the learning experience. AI-based language learning platforms are available round the clock, allowing learners to practise and improve their language skills at their own convenience.

3. Improved Skill Development.

AI excels at targeting specific language skills. Speech recognition tools, such as those in *Rosetta Stone,* provide instant feedback on pronunciation, helping learners refine their accents. Natural Language Processing (NLP) systems, like *Grammarly*, enhance writing by identifying errors and suggesting corrections. Additionally, conversational AI, such as *xAI's Grok*, enables real-time dialogue practice, simulating interactions with native speakers. These tools collectively foster listening, speaking, reading, and writing proficiency.

4. Time Efficiency for Educators.

By automating routine tasks – grading assignments, generating quizzes, or tracking progress – AI frees teachers to focus on higher-order instruction, such as cultural discussions or complex grammar explanations. A teacher managing a class of 30 can rely on AI to assess homework, saving hours weekly while maintaining consistent feedback quality.

5. Increased Engagement.

AI often incorporates gamification, boosting motivation. *Duolingo's* "streak" feature rewards daily practice, while interactive chatbots create immersive scenarios. This engagement is critical for language retention, as motivated learners are more likely to persist through challenges like irregular verbs or tonal languages.

6. Cost-effectiveness.

Many AI language-learning tools offer free or low-cost options, making them more affordable than traditional language learning methods such as in-person classes or tutors [2, p. 7569–7576].

From our point of view, the obvious disadvantages of AI in teaching foreign languages are:

1. Limited Cultural Understanding.

Language is inseparable from culture, yet AI struggles to convey nuanced meanings or idiomatic expressions. For instance, translating "it's raining cats and dogs" into another language without context confuses learners, as AI may prioritize literal accuracy over cultural relevance. This gap limits students' ability to grasp the sociocultural depth essential for fluency.AI may also struggle to understand nuances in language, such as cultural references, and sarcasm, leading to misunderstandings in communication.

2. Technological Dependency.

AI's effectiveness hinges on infrastructure – reliable internet, modern devices, and software updates. In regions with unstable connectivity or outdated technology, students face interruptions, widening educational inequities. A 2023 UNESCO report noted that 43% of the global population lacks consistent internet access, underscoring this barrier. Relying too heavily on AI for language learning may hinder learners' ability to develop critical thinking, problem-solving, and communication skills.

3. Lack of Human Interaction.

Language learning thrives on human connection – empathy, humor, and spontaneity – that AI cannot replicate. A human teacher might encourage a shy student with a smile or adapt a lesson based on emotional cues, nuances beyond current AI capabilities. Over-reliance on virtual tutors risks dehumanizing education, potentially reducing confidence or conversational adaptability.

4. Cost and Implementation Challenges.

While AI tools promise efficiency, their development and integration carry high initial costs. Schools must invest in hardware, software licenses, and teacher training, straining budgets, especially in low-income districts. Moreover, poorly designed AI systems may frustrate users if they fail to meet expectations, as seen in early chatbot models with limited responsiveness.

5. Ethical and Privacy Concerns.

AI systems collect vast amounts of student data to function effectively, raising privacy issues. A breach in a language-learning app could expose personal progress or voice recordings.

Additionally, biased algorithms – trained on skewed datasets – might reinforce stereotypes or inaccuracies, such as misrepresenting dialects, undermining educational integrity.

6. Technical issues.

AI technology is not infallible and may encounter technical glitches or errors that disrupt the learning process. Learners may also struggle with using the AI platform if they are not tech-savvy.

To maximize AI's benefits while mitigating drawbacks, a hybrid approach is essential. Teachers can pair AI tools with traditional methods – using apps for drills and reserving class time for cultural immersion or group discussions. Training programs should equip educators to troubleshoot technical issues and interpret AI-generated insights, ensuring seamless integration. Policymakers must also prioritize equitable access, subsidizing technology for disadvantaged communities.

Looking ahead, AI's role in language education will expand with technological advancements. Emotional AI could detect learners' frustration, adjusting lessons to maintain engagement. Virtual Reality (VR) paired with AI might simulate foreign environments enhancing contextual learning. However, addressing privacy, bias, and cultural gaps will be critical to realizing this potential fully.

Conclusion. Artificial intelligence technology has revolutionized the field of foreign languages education. It offers transformative advantages in teaching foreign languages – personalization, accessibility, interactive tools, access to authentic resources, and efficiency – while posing challenges like cultural insensitivity and dependency. Its success depends on strategic implementation, balancing technological innovation with human oversight. Additionally, AI technology supports educators in providing tailored instruction, automating administrative tasks, and facilitating individualized learning experiences. As AI continues to advance, it holds an immense potential to further transform of foreign languages education, empowering learners and educators alike. Learners can unlock new horizons in language learning and prepare to thrive in the increasingly interconnected world. With further advancements in AI, the future of teaching foreign languages holds even more exciting possibilities for learners and educators alike. While challenges remain, the strategic integration of AI promises to advance linguistic proficiency and intercultural competence, preparing learners for the globalized world.

References

1. Godwin-Jones, R. Emerging spaces for language learning : AI bots, ambient intelligence, and the metaverse / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2023. – № 27(2). – P. 6–27.

2. Rebolledo Font de la Vall, R. Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools / R. Rebolledo Font de la Vall, F. Gonzalez Araya // International Journal of Social Sciences and Humanities Invention. – 2023. – № 10. – P. 7569–7576.

3. Schmidt, T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice / T. Schmidt, T. Strasser // Anglistik: International Journal of English Studies. – 2022. – № 33(1). – P. 165–184.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

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

***Аннотация**. В статье рассматриваются преимущества и недостатки интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в обучении языкам, изучаются потенциальные достоинства, проблемы и последствия его использования.*

***Ключевые слова**: искусственный интеллект; инструменты ИИ; приложение; иностранный язык; образование.*

УДК 373.5.016:81’243’271

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Пинчук М. Н.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. *В статье сравниваются классические и современные методы преподавания иностранного языка. Анализ показал: традиционные методы помогают лучше понять систему грамматики и развить навыки и умения иноязычного чтения, современные – лучше готовят учащихся к реальному общению на иностранном языке.*

Ключевые слова: *вовлеченность учащихся; виды речевой деятельности; технологии в обучении.*

В постоянно развивающейся сфере образования преподавание иностранного языка (далее – ИЯ) остается динамичной областью, которая характеризуется сосуществованием традиционных методологий и инновационных подходов. В контексте этой динамики важно обратиться к определению речевой деятельности, поскольку именно развитие речевых навыков и умений является ключевой целью обучения ИЯ.

Материал и методы. Теоретической базой исследования послужили труды зарубежных и отечественных специалистов, посвящённые обсуждаемой теме. В работе использовался системный и сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение Словарь-справочник «Педагогическое речеведение» определяет речевую деятельность как «вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.), который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля» [1, с. 189]. Аудирование, говорение, чтение и письмо являются видами речевой деятельности [1, с. 189].

В основе любого учебного процесса, связанного с ИЯ, лежит методика преподавания, которая охватывает цели, принципы, стратегии и методы, используемые преподавателями для улучшения обучения и воспитания учащихся [2, с. 7].

М. В. Ляховицкий и А. А. Миролюбов определяют понятие «метод» в контексте преподавания языков как общепризнанный подход к организации учебного процесса; он систематически используется в учебных заведениях и является основным способом формирования алгоритма обучения учащихся ИЯ и достижения определенной цели обучения [2, с. 71]. И. Л. Бим рассматривает метод как «общее генеральное направление, целостную стратегию обучения в определенный исторический период» [3, с. 24]. Таким образом, метод является практическим инструментом для организации последовательности действий, которые учащиеся и преподаватели выполняют в процессе обучения. Конечная цель этого процесса является ключевым элементом.

В историческом развитии методики преподавания ИЯ прослеживается эволюция подходов. Не существует единой, общепринятой классификации традиционных и современных методов обучения ИЯ, которой бы строго следовали все ученые и педагоги. Тем не менее, можно выделить ряд основных традиционных методов, каждый из которых представляет собой определенную парадигму организации учебного процесса:

1) грамматико-переводной метод;
2) текстуально-переводной метод;
3) прямой метод;

4) аудиолингвальный метод;

5) аудиовизуальный метод ;

6)сознательно-сопоставительный метод [4].

Грамматико-переводной метод обучения ИЯ является одним из старейших методов, акцентирующим внимание на изучении грамматических правил и переводе аутентичных текстов. Для него характерно последовательное освоение грамматики: сначала на уроке вводятся правила с иллюстративными примерами, затем учащиеся упражняются в построении предложений на основе этих правил, закрепление материала происходит через двусторонний перевод (с родного языка на иностранный и обратно), а также посредством чтения, письма и заучивания пройденного материала [4, с. 11–12]. По мнению некоторых последователей этого метода, содержание учебных текстов не имело самостоятельной ценности и должно было служить лишь иллюстрацией грамматических правил. Они допускали, что тексты могут быть намеренно скучными, поскольку целью обучения являлось усвоение грамматики, а не содержания [5, с. 27].

Суть текстуально-переводного метода заключается в том, что основным способом обучения ИЯ является работа с оригинальными текстами, а главной целью – перевод и понимание структуры текста, его грамматических конструкций и лексических особенностей. Грамматические правила и дефиниции того или иного слова разбираются не изолированно, а во взаимодействии с подобранным на оригинальном языке текстом, а для особо трудных языковых явлений обязательно используются комментарии [4, с. 16].

Прямой метод обучения ИЯ, также известный как натуральный метод, основывается на следующих ключевых правилах: исключение родного языка (обучение ведется исключительно на изучаемом языке, без использования перевода или объяснений на родном языке учащихся); обучение через ситуации (язык изучается в контексте реальных или смоделированных ситуаций, что позволяет учащимся понимать значение слов и выражений интуитивно); индуктивный подход к грамматике (грамматические правила не заучиваются, а выводятся учащимися самостоятельно на основе анализа языкового материала); устная речь как приоритет (основное внимание уделяется развитию навыков устной речи и аудирования, чтение и письмо вводятся позже, после формирования базовых навыков говорения); активное использование наглядных пособий (используются картинки, предметы, жесты и другие средства наглядности для облегчения понимания); многократное повторение (новый материал много раз повторяется для лучшего запоминания); с самого начала уделяется особое внимание формированию правильного произношения [4, с. 27–28]. В итоге, прямой метод стремится создать максимально естественную языковую среду, в которой учащиеся осваивают ИЯ так же, как дети осваивают родной язык – через общение, подражание и интуитивное понимание.

Суть аудиолингвального метода заключается в формировании у учащихся автоматических речевых навыков путем многократного повторения и заучивания типовых языковых конструкций. Основное внимание уделяется развитию навыков аудирования и говорения, для чего первоочередно подбираются диалоги с различными видами предложений по цели высказывания и интонации; поощряется многократное механическое повторение фраз даже без понимания их значения, а учащиеся обязательно должны получать похвалу за правильные ответы и исправление ошибок [4, с. 135–139]. Так, аудиолингвальный метод направлен на формирование беглых навыков устной речи. Основная цель – научить учащихся правильно реагировать на речевые стимулы и воспроизводить заученные фразы в различных ситуациях. Креативность и самостоятельное выражение мыслей при этом отходят на второй план.

Далее следует аудиовизуальный метод, концепция которого заключается в создании искусственной языковой среды, максимально приближенной к естественной, с полным исключением родного языка в учебном процессе и активным использованием

технических средств обучения (аудио- и видеоматериалов) для формирования у учащихся навыков и умений устной речи [4, с. 163–164]. Данный подход к обучению является довольно эффективным, подготавливает учащихся к реальному общению на изучаемом языке.

Современные методы обучения ИЯ находятся в постоянном развитии, стремятся к интеграции различных подходов и адаптации к индивидуальным потребностям учащихся, используя технологические достижения и последние исследования в области педагогики. Инновационные методы обучения ИЯ можно проклассифицировать следующим образом: 1) коммуникативный метод; 2) тандем-метод; 3) метод глобальной симуляции (далее – *S.G.);* 4) проектный метод [4; 6; 7; 8].

Коммуникативный метод обучения ИЯ нацелен на формирование у учащихся способности к реальному общению на изучаемом языке в разнообразных жизненных ситуациях. Это означает, что приоритетом является не просто знание грамматики и лексики, а умение применять язык для решения конкретных коммуникативных задач. Ключевые аспекты метода включают речевую направленность, где все учебные действия и материалы ориентированы на развитие навыков общения; моделирование реальных ситуаций коммуникации; применение аутентичных материалов, отражающих использование языка его носителями. Акцент поставлен на взаимодействие между учащимися; ошибки должны восприниматься учащимися как естественная часть обучения, но грубые ошибки, мешающие акту коммуникации, должны быть обязательно исправлены и объяснены преподавателем [4, с. 196–200]. Правила данного метода подчеркивают важность создания атмосферы сотрудничества, где учащиеся чувствуют себя комфортно и не боятся выражать свои мысли, чтобы научить их использовать язык для реального общения, а не просто заучивать правила и терминологию.

Согласно А.Н. Богомолову, «тандем-метод» в обучении ИЯ рассматривается как одна из форм организации самостоятельной работы студентов, направленная на развитие коммуникативной компетенции и межкультурного взаимодействия. Основным принципом является взаимодействие двух человек, один из которых является носителем изучаемого языка или владеет им на высоком уровне, а другой – изучающим язык. Каждый партнер является одновременно и учеником, и учителем. Они работают вместе, помогая друг другу в освоении языка и культуры. Тандем-обучение способствует развитию межкультурной компетенции, так как студенты узнают о культуре и традициях друг друга. В данном случае развитие того или иного вида речевой деятельности зависит от выбранных самими собеседниками средств общения (например, с помощью технических устройств или без них) и способов взаимодействия [6, с. 34].

Суть “*S.G.*” заключается в создании в учебной аудитории максимально реалистичной имитации реальной жизненной ситуации, где студенты, играя определенные роли, решают проблемы и задачи, требующие эмоционального и интеллектуального вовлечения и использования ИЯ как инструмента коммуникации. В отличие от простых ролевых игр, “*S.G.*” представляет собой развернутый сценарий, охватывающий несколько занятий, и предполагает включение всей группы в создание фиктивного, но правдоподобного пространства (ресторан, отель и т.д.), наполненного вымышленными персонажами и их взаимоотношениями. Студенты, используя полученные знания и языковые навыки, учатся отстаивать свою точку зрения и находить компромиссы, что способствует развитию коммуникативной компетенции и подготовке к реальным профессиональным ситуациям. Метод “*S.G.*” предполагает отказ от традиционных учебников, развитие творческого самовыражения и использование знаний, полученных при изучении других учебных дисциплин [7, с. 70–73].

Проектный метод обучения ИЯ декларирует активное участие обучающихся в решении реальных проблем или ответе на сложные вопросы посредством групповой

работы над проектом на изучаемом языке. Этот метод эффективно улучшает коммуникативные навыки и умения работать сообща. Преподаватель в данном случае играет лишь роль помощника, тогда как учащиеся в команде сами планируют работу, собирают и анализируют информацию, структурируют ее и в готовом виде презентуют проект перед аудиторией [8, с. 775–777].

Для каждого метода обучения ИЯ были определены приоритетные направления развития конкретных видов речевой деятельности. Результаты визуализированы в таблицах 1.1 и 1.2.

Таблица 1.1 – Влияние традиционных методов обучения ИЯ на развитие различных видов речевой деятельности

Методы/ Виды Р.Д.	Грамматико-переводной	Текстуально-переводной	Прямой	Аудиолингвальный	Аудиовизуальный
Аудирование	Развитие навыка ограничено; фокус на понимании грамматических структур, а не на восприятии аутентичной речи.	Развитие навыка ограничено; Аудирование не является приоритетным, используется эпизодически для анализа текстов и языковых явлений.	Развитие навыка приоритетно; акцент на восприятии речи в ситуативном контексте, формирование слухо-произноситель-ных навыков.	Развитие навыка приоритетно; формирование автоматизированных навыков распознавания и понимания типовых речевых конструкций.	Развитие навыка комплексно; активное использование видео- и аудиоматериалов в качестве учебных пособий
Говорение	Развитие навыка ограничено; объяснение грамматических правил происходит на родном языке.	Развитие навыка ограничено; устная речь используется для обсуждения языковых явлений в тексте, но не является целью.	Развитие навыка приоритетно; формирование спонтанной устной речи в ситуативном контексте, преодоление языкового барьера.	Развитие навыка приоритетно; формирование автоматизированных навыков воспроизведения типовых речевых конструкций.	Развитие навыка комплексно; воспроизведение речевых образцов, формирование коммуникативной компетенции.
Чтение	Развитие навыка приоритетно; чтение аутентичных текстов для анализа грамматических структур и перевода.	Развитие навыка приоритетно; чтение аутентичных текстов для понимания содержания и анализа языковых явлений.	Развитие навыка вторично; чтение используется для закрепления лексико-грамматического материала, усвоенного в устной форме.	Развитие навыка ограничено; чтение используется для анализа диалогов и текстов, предназначенных для аудирования.	Развитие навыка комплексно; использование текстов в сочетании с аудиовизуальными средствами для формирования навыков чтения на продвинутом этапе..
Письмо	Развитие навыка приоритетно; выполнение грамматических упражнений,	Развитие навыка приоритетно; письменный перевод текстов, составление комментариев	Развитие навыка вторично; письмо используется для закрепления лексико-	Развитие навыка ограничено; письмо используется для выполнения упражнений на	Развитие навыка комплексно; выполнение письменных упражнений для формирования языковых навыков

	перевод с родного языка на иностранный и наоборот.	и аналитических заметок.	грамматического материала, усвоенного в устной форме.	закрепление языковых структур.	на основе аудиовизуальных материалов

Таблица 1.2 – Влияние современных методов обучения ИЯ на развитие различных видов речевой деятельности

Методы/ Виды Р.Д.	Коммуникативный	Тандем-метод	«S.G.»	Проектный
Аудирование	Развитие навыка приоритетно; формирование способности к пониманию речи в реальных коммуникативных ситуациях, развитие компенсаторных стратегий.	Развитие навыка ситуативно; взаимодействие с носителем языка способствует развитию спонтанного понимания речи.	Развитие навыка приоритетно; погружение в имитацию реальной ситуации требует активного восприятия и понимания речи.	Развитие навыка ситуативно; аудирование необходимо для сбора информации и понимания контекста проекта в зависимости от сути самого задания.
Говорение	Развитие навыка приоритетно; формирование способности к спонтанной и адекватной устной коммуникации в различных ситуациях.	Развитие навыка ситуативно; взаимодействие с носителем языка способствует развитию спонтанной и аутентичной устной речи.	Развитие навыка приоритетно; ролевая игра в имитации реальной ситуации требует активного использования устной речи.	Развитие навыка ситуативно; устная речь используется для презентации результатов проекта и обсуждения проблем.
Чтение	Развитие навыка комплексно; чтение аутентичных материалов для расширения словарного запаса и понимания культурного контекста.	Развитие навыка ситуативно; чтение материалов для подготовки к взаимодействию с партнером по тандему.	Развитие навыка ситуативно; чтение материалов для подготовки к ролевой игре и понимания контекста разыгрываемого сценария.	Развитие навыка приоритетно; чтение аутентичных материалов для сбора информации, анализа данных и подготовки проекта.
Письмо	Развитие навыка комплексно; выполнение письменных заданий, связанных с реальными коммуникативными ситуациями.	Развитие навыка ситуативно; письменная подготовка к взаимодействию с партнером по тандему, ведение заметок, переписка с собеседником.	Развитие навыка ситуативно; письменная подготовка к ролевой игре, составление сценариев и планов.	Развитие навыка приоритетно; подготовка письменного отчета о проекте, составление презентаций и других материалов.

Заключение. Таким образом, традиционные методы (грамматико-переводной, текстуально-переводной, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный), несмотря на историческую значимость, обладают ограниченной эффективностью в развитии всех видов речевой деятельности. Они часто фокусируются на отдельных аспектах языка (грамматика, перевод, произношение) в ущерб комплексному развитию коммуникативных навыков. Современные методы (коммуникативный, тандем-метод, метод глобальной симуляции, проектный метод), напротив, ставят во главу угла развитие способности к реальному общению на ИЯ. Они используют аутентичные материалы, моделируют реальные

ситуации общения, стимулируют взаимодействие между учащимися и способствуют развитию всех видов речевой деятельности в комплексе.

Использованные источники

1. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / сост. А. А. Князьков ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – М. : Флинта, 1998. – 312 с.

2. Гез, Н. И Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник/ Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 245 с.

4. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учебное пособие / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

5. Сакаева, Л. Р. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие / Л. Р. Сакаева, А. Р. Баранова. – Казань : КФУ, 2016. – 189 с.

6. Богомолов, А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Богомолов Андрей Николаевич ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Филол. Фак-т – М., 2008. – 45 с.

7. Жаркова, Т. И. Современные методы обучения иностранному языку / Т. И. Жаркова // Интелрос. – 2014. – № 2. – С. 69–73.

8. Bytyqi, B. Project-based learning: a teaching approach where learning comes alive / B. Bytyqi // The journal of teaching English for specific and academic purposes. – 2021. – Vol. 9. – № 4. – P. 775–777.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF CLASSICAL AND MODERN METHODS IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN THE CONTEXT OF SPEECH ACTIVITIES DEVELOPMENT

Pinchuk M. N.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *This article compares classical and modern methods of foreign language teaching. The analysis shows that traditional methods are more effective for grammar comprehension and reading skills development, while modern methods prepare students for real life communication in a foreign language better.*

Key words: *students' engagement; language skills; education technologies.*

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Покоро М. В.
Полоцк, Республика Беларусь,
Полоцкий государственный колледж ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье рассматривается роль информационно-коммуникацоных технологий в современном образовании. Акцентируется внимание на таких онлайн-платформах, как Quizlet и Wordwall, которые способствуют повышению эффективности уроков английского языка в школе. Описываются функциональные возможности каждой платформы. Автор делится своим опытом использования интернет-платформ, удерживающих внимание учащихся во время образовательного процесса и влияющих на мотивацию изучения иностранного языка.*

Ключевые слова: *онлайн-платформы, преподавание английского языка, Quizlet, Wordwall.*

Цель данной статьи – продемонстрировать эффективность использования онлайн-платформ в образовательном процессе, поделиться опытом их применения на уроках английского языка.

Актуальность статьи заключается в важности создания условий для внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс образования, где ключевым моментом является их рациональное использование, которое повышает мотивацию учащихся, делает уроки эффективными и разнообразными. В статье рассматриваются две онлайн-платформы: Quizlet и Wordwall, – которые предлагают различный функционал для создания интерактивных заданий. Статья включает анализ каждой платформы, их практическое применение и оценку влияния на эффективность уроков английского языка.

Материал и методы. В качестве материала исследования были выбраны две онлайн-платформы для изучения английского языка **(**Quizlet и Wordwall).

В ходе исследования применялись нами были использованы такие методы, как описание, анализ, индукция.

Результаты и их обсуждение. В современном образовании информационно-коммуникационные технологии играют ключевую роль. В данной статье мы поделимся своим опытом использования онлайн-платформ на уроках английского языка, которые, несомненно, приносят пользу и влияют на эффективность уроков. Такие платформы, как Quizlet и Wordwall, могут, на наш взгляд, стать незаменимыми помощниками при изучении иностранного языка.

Quizlet – бесплатная онлайн-платформа, работающая на основе интерактивных карточек, которые можно использовать на этапах урока, связанных с лексикой. Все очень просто: можно создавать свои модули, состоящие из карточек по различным направлениям, или найти уже готовые модули по интересующей теме. Создание карточек не занимает много времени, тем более, можно найти много готовых модулей, которые соответсвуют школьной программе.

В чем же польза данных карточек? В Quizlet есть два бесплатных учебных режима и два игровых. Давайте рассмотрим каждый из них. В первом режиме перед учащимися находятся все карточки, перевернув которые, можно повторить термин и его перевод. После повторения виден прогресс учащегося: сколько терминов он знает хорошо и сколько еще необходимо подучить. В режиме “Подбор” необходимо соединить термины с их переводом, соревнуясь друг с другом на скорость. Третий режим – игра “Blast”, где учащийся подбирает перевод к терминам, стреляя со своего корабля в астероиды. И последний, четвертый режим – это игра “Блоки”, где целью учащегося является зарабатывать очки, правильно отвечая на вопросы, а также завершая горизонтальные и вертикальные линии блоками.

На собственном опыте использования данной онлайн-платформы нами было замечено, как учащиеся начинали вовлекаться в процесс изучения английского языка на уроке. В основном мы использовали данную платформу для повторения изученных слов перед самостоятельными работами, для того чтобы учащиеся еще раз освежили их в памяти. У учащихся также была возможность повторять слова дома, так как модули с карточками были в открытом доступе. Особенно учащимся нравился режим “Подбор”, ведь именно в нем им приходилось соревноваться друг с другом, что повышало соревновательный дух на уроке.

Таким образом, карточки можно использовать на этапах введения, закрепления новой лексики и ее повторения. Нет необходимости тратить время на создание карточек, ведь Quizlet создает их в цифровом формате. Для вашего удобства, существует приложение Quizlet, которое можно скачать на мобильный телефон и создавать карточки с него,

находясь в любом месте, что также позволяет рационально распределить время при подготовке к урокам. Quizlet также предлагает платную подписку, которая добавляет два учебных режима: “Заучивание” и “Тест”, а также возможность добавлять озвучку и картинки к карточкам. В целом, данная интернет-платформа ориентирована на добавление игрового формата на уроках иностранного языка, что помогает создать дружелюбную атмосферу в классе и снять напряжение после долгого изучения трудного материала.

Wordwall – онлайн-платформа, основанная на создании интерактивных заданий с помощью шаблонов. Основной функционал данной платформы платный, но в ней можно сделать три интерактивных задания бесплатно, а еще найти много сделанных другими учителями интерактивных заданий, совпадающих со школьной программой. Для этого лишь необходимо ввести тему вашего урока, например: Present Simple Tense, Food или Clothes, выбрать подходящий вам материал и шаблон. И теперь его можно использовать на уроке. Преимуществом данной платформы является то, что можно работать не только с лексическим, но и с грамматическим материалом на разных этапах урока.

Какие шаблоны предлагает нам Wordwall? Давайте рассмотрим их подробнее. Wordwall предлагает следующие шаблоны по работе с лексикой: “Match up” – перетаскивание термина к его определению или переводу, отлично подходящий для повторения уже изученной лексики; “Flash Cards” – интерактивные карточки с термином на лицевой стороне и переводом или определением на обратной, используются на этапе введения и применения лексического материала; “Spin the wheel” – выпадение случайных слов на иностранном языке, которые надо перевести, или транскрипции, по которым надо прочитать слова; “Anagram” – составить слово из перепутанных букв; “Matching pairs” – найти пары, соединяя термины с картинками или термины с переводом.

Шаблоны, направленные на работу по грамматике: “Complete the sentence” – выбрать слово из списка и вставить его в предложение; “Unjumble” – расставить слова в правильном порядке, чтобы получилось предложение.

Шаблоны, которые можно адаптировать под работу с грамматикой и лексикой: “Open the box”, который предлагает выбрать одну из нескольких коробок и решить задание, которое вам выпало; “Find the match" – выбрать ответ из списка и вставить его в предложение; “Group sort” – сортировка карточек в соответствующие группы; “Quiz” – предлагает вопросы, где необходимо выбрать правильный вариант ответа, шаблон также подойдет для повторения уже изученного материла; “Speaking cards” – карточки с темами для говорения, что можно использовать на этапе применения изученного материала при выходе на речь.

Готовые шаблоны становились отличными помощниками на моих уроках. Отдельное внимание стоит уделить шаблону “Spin the wheel”: мы использовали на уроках данный шаблон, чтобы случайно выбрать учащегося, который будет отвечать на уроке, – это помогает разнообразить урок, включая в него игровой формат, а также здорово помогает разрядить обстановку в классе. Интернет-платформа предлагает огромное количество шаблонов по различным темам, так что можно найти что-то подходящее для себя. Шаблон “Quiz” мы использовали при изучении традиций страны изучаемого языка: учащиеся отвечали на вопросы по материалу, который был пройден на предыдущих уроках. Это не только помогало проверить, насколько учащиеся усвоили данный им материал, но и погружало их в иноязычную среду. “Speaking cards” мы использовали для того, чтобы создавать карточки по различным темам для выхода на речь на этапе применения изученного материала, так учащиеся рассказывали о праздниках нашей страны, сравнивали их с праздниками англоязычных стран и даже придумывали свои! Учащиеся всегда с интересом ждали, какая карточка выпадет, чтобы поделиться своим мнением по теме с другими.

Wordwall – уникальная интернет-платформа, которая не позволит скучать на уроке, так как делает его красочным и вдохновляющим. Тем более, активная работа со сложными грамматическими структурами через игру поможет усвоить материал быстрее. А выбор большого количества шаблонов позволяет использовать на уроке различные виды упражнений, делая его разнообразным.

Онлайн-платформы помогают учителям адаптировать материал в зависимости от уровня успеваемости учащихся. Один и тот же материал данные платформы преподносят разными способами, что делает уроки отличающимися друг от друга. Еще одним преимуществом онлайн-платформ является то, что не нужно печатать материал. Все, что вам понадобится, – это доступ к интернету и экран. Учащиеся также могут практиковать изучение английского языка самостоятельно, используя интернет-платформы.

Использование онлайн-платформ на уроках значительно увеличивает заинтересованность учащихся в изучении английского языка, повышает их мотивацию и удерживает внимание. Использование шаблонов, интерактивных карточек, видео- и аудиоматериалов помогает учащимся лучше усваивать материал. Уроки становятся динамичными и разнообразными, что создает благоприятный психологический климат на уроках иностранного языка.

Заключение. Безусловно, использование онлайн-платформ не заменяет традиционные методы обучения, а лишь дополняет их, делая уроки интересными, современными и яркими. Использование Wordwall и Quizlet не только вносит в уроки разнообразие, но и помогает удержать внимание учащихся, повысить уровень мотивации для изучения иностранного языка, делает обучение персонализированным. Использование цифровых инструментов на уроках иностранного языка позволяет педагогу развивать профессиональные навыки и компетенции.

Использованные источники

1. Quizlet: что это и как работает? / Официальный сайт онлайн-школы по изучению английского языка Skyeng [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://skyteach.ru/survey/quizlet-chto-eto-i-kak-rabotaet. – Дата доступа : 21.04.2025.

2. Quizlet / Официальный сайт компании Quizlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://quizlet.com/ru. – Дата доступа : 21.04.2025.

3. Wordwall / Официальный сайт интерактивной платформы Wordwall [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://wordwall.net/ru. – Дата доступа : 23.04.2025.

USING ONLINE PLATFORMS IN ENGLISH LESSONS

Pokoro M. V.
Polotsk, Republic of Belarus,
Polotsk State College of the VSU named after P. M. Masherov

Annotation. *The article examines the role of information and communication technologies in modern education. The focus is on online platforms such as Quizlet and Wordwall, which contribute to improving the effectiveness of English lessons at school. The functionality of each platform is described. The author shares her experience of using Internet platforms that keep students' attention during the educational process and influence the motivation to learn a foreign language.*

Key words: *online platforms, English language teaching, Quizlet, Wordwall.*

УДК 37.016:378.1

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ: РЕВЕРСИВНЫЙ ПОДХОД

Приходько Е. В.
Кемерово, Кемеровская область-Кузбасс, Российская Федерация,
ГАПОУ КузПК

Аннотация. *В статье представлен опыт реализации реверсивного обучения в педагогическом колледже. Описываются организационные и методические аспекты, использование электронных образовательных ресурсов и активных методов обучения. Представлены результаты исследования автора.*

Ключевые слова: *цифровизация, обучение английскому языку, реверсивные технологии, педагогический колледж*

Современное образование переживает масштабную цифровую трансформацию, которая требует внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Это особенно важно в контексте реализации федерального проекта «Профессионалитет», который направлен на модернизацию системы среднего профессионального образования (СПО). С 2024 года ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж», являясь базовой площадкой образовательного кластера СПО «Педагогическая фабрика» в отрасли «Педагогика», реализует новую отраслевую модель подготовки квалифицированных кадров. Ключевые ориентиры реализации данной модели включают поиск, разработку и тиражирование актуальных направлений и мероприятий интенсификации подготовки будущих учителей в педагогических колледжах. Мы считаем, что одним из таких векторов является актуализация использования педагогическим составом колледжа современных образовательных технологий, усиливающих общие, профессиональные и специальные компетенции студентов, активизацию применения в образовательном процессе методов конструктивного взаимодействия с обучающимися, обеспечивающих развитие их учебно-профессиональной мотивации, педагогических и предметно-технологических умений, ускорение темпа учебных действий [1, с.27].

Цель нашей статьи состоит в распространении и анализе опыта практического применения преподавателями колледжей цифровых образовательных инструментов и реверсивного подхода в обучении, а также укрепление практико-ориентированного компонента в содержании учебных дисциплин профессионального цикла по педагогическим специальностям. Особый акцент сделан на реализацию активных методов обучения, способствующих развитию профессиональных умений, критического мышления и самостоятельности студентов за счет интеграции цифровых решений в образовательный процесс, что позволяет не только повысить уровень вовлечённости обучающихся, но и обеспечить более высокую степень соответствия подготовки выпускников требованиям современной образовательной среды. Представленный опыт может быть использован в качестве основы для совершенствования образовательных программ и повышения качества подготовки будущих педагогов.

Материал и методы. Теоретико-методологическую базу данного исследования составили фундаментальные положения о содержании и организации образовательного процесса, разработанные в работах отечественных ученых, внесших значительный вклад в развитие педагогической науки. В частности, концепции обучения и воспитания, сформулированные С. Я. Батышевым, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Л. Г. Семушиной и Н. Г. Ярошенко, легли в основу понимания закономерностей построения учебного процесса и формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Важное место в методологическом обеспечении исследования занимают идеи компетентностного подхода, получившие широкое развитие в сфере профессионального образования. Анализ трудов таких исследователей, как В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Кальней, А. Ю. Петров, Г. К. Селевко, О. Н. Олейникова, Н. Ф. Радионова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и С. Е. Шишов, позволил определить ключевые направления формирования профессиональных умений и навыков студентов, а также обосновать выбор технологий, способствующих развитию практических компетенций.

Дополнительно в качестве методологической основы были использованы теоретические аспекты реверсивного обучения, рассмотренные как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Исследования А. Е. Воробьёва, М. Н. Дудиной и О. М. Локши раскрыли особенности применения данной технологии в условиях профессионального образования. Также были учтены работы зарубежных авторов, среди которых Дж. Бергманн (J. Bergmann), А. Самс (A. Sams) и М. Хорн (M. Horn), внесшие весомый вклад в развитие практики обучения с акцентом на самостоятельную работу студентов и активное использование цифровых инструментов.

Эти подходы и концепции послужили научной основой для разработки и реализации модели преподавания иностранного языка в педагогическом колледже с применением реверсивной технологии и цифровых образовательных ресурсов.

Представленные в статье материалы основаны на результатах системного анализа исследовательской деятельности автора, проведённой в процессе непосредственного наблюдения за образовательными практиками в ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж» (КузПК). Данный этап исследования был направлен на выявление и обобщение эффективных подходов к преподаванию иностранных языков в условиях среднего профессионального образования. Объектом изучения стали конкретные учебные дисциплины, входящие в профессиональные образовательные программы колледжа и реализуемые в рамках подготовки специалистов по специальностям 44.02.01 «Дошкольное образование», 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования», 44.02.04 «Специальное дошкольное образование», 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», 49.02.01 «Физическая культура».

В ходе работы был выделен и проанализирован комплекс современных педагогических технологий и цифровых инструментов, применяемых преподавателями в профессиональной подготовке студентов. Особое внимание уделено тем инструментам, которые способствуют повышению уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, а также развитию их коммуникативной готовности к использованию иностранного языка в профессиональной среде.

На данном этапе реализации нашего научно-педагогического исследования был осуществлён акцент на всестороннем изучении прикладных компонентов образовательного процесса, а именно — содержательного, структурного и методического. Особое внимание было уделено анализу возникающих трудностей и вызовов, связанных с внедрением реверсивной модели обучения в образовательный процесс. Основная задача заключалась в выявлении и апробации наиболее продуктивных форм организации взаимодействия между преподавателем и обучающимися в рамках дисциплины «Иностранный язык», способных повысить уровень вовлечённости и эффективность обучения.

Для достижения поставленных целей и сбора достоверных данных, соответствующих практико-ориентированному характеру исследования, применялся комплексный подход к анализу эмпирической информации. Проведён многофакторный анализ собранных материалов, позволивший оценить влияние различных условий и параметров на результативность использования реверсивной технологии в преподавании иностранного языка.

В ходе исследования были задействованы следующие методы:

- ✓ систематический мониторинг учебного процесса;
- ✓ экспертная оценка (экспертиза) используемых образовательных материалов и технологий;
- ✓ взаимопосещение занятий, позволяющее изучить особенности применения инновационных подходов разными преподавателями;
- ✓ совместный анализ аудиторной и внеаудиторной деятельности, включая планирование, проведение и рефлексию учебных мероприятий;
- ✓ исследование характера и уровня сотрудничества студентов и преподавателей в рамках научных и проектных инициатив, в том числе участие в конкурсах и олимпиадах;
- ✓ самооценка и взаимооценка результатов как индивидуальной, так и групповой работы, направленная на развитие рефлексивных навыков и объективную оценку достигнутых результатов.

Полученные данные подверглись практической проверке (апробации), что позволило подтвердить их значимость и применимость в реальных условиях образовательного процесса педагогического колледжа. Таким образом, была обеспечена не только теоретическая обоснованность, но и практическая ценность используемых методов и подходов.

Результаты и их обсуждение. Анализ текущих тенденций в образовательной практике свидетельствует о значительных изменениях, произошедших с начала 2020 года. В частности, за указанный период отмечено увеличение на 38% числа студентов, обучающихся по индивидуальным учебным планам в рамках профессиональной подготовки в педагогическом колледже. Такая динамика стала одним из ключевых факторов, стимулирующих активное внедрение технологий электронного обучения.

Электронное обучение представляет собой подход, основанный на применении современных дистанционных образовательных технологий, которые обеспечивают гибкость, доступность и индивидуализацию образовательного процесса. Его актуальность обусловлена не только изменением образовательных запросов обучающихся, но и объективными производственными обстоятельствами: значительная часть студентов — это будущие специалисты, совмещающие учёбу с профессиональной деятельностью.

Согласно результатам опроса преподавательского состава, 80% педагогов отмечают необходимость освоения новых методов взаимодействия с обучающимися, что связано с задачей обеспечения высокого уровня подготовки кадров для регионального рынка труда. Таким образом, внедрение цифровых технологий становится не просто вспомогательным средством, а стратегическим направлением модернизации среднего профессионального образования.

В рамках реализации электронного обучения в педагогическом колледже выделяют две основные категории образовательных технологий:

- ◆ **дистанционное обучение**, характеризующееся отсутствием непосредственного личного взаимодействия между преподавателем и студентом;
- ◆ **смешанное обучение**, которое сочетает элементы онлайн-обучения с традиционными формами очного педагогического взаимодействия.

На основе проведённого анализа можно утверждать, что современная цифровая трансформация системы среднего профессионального образования (СПО) ориентирована на постепенный переход к модели смешанного обучения. Данный подход позволяет сохранить все преимущества дистанционных технологий при одновременном поддержании качества образовательного процесса через живое педагогическое сопровождение.

Таким образом, цифровизация образования в педагогических колледжах способствует формированию более гибкой и адаптивной системы подготовки будущих специалистов, соответствующей требованиям времени и потребностям экономики региона.

Внедрение электронного обучения стало ключевым условием для успешной реализации задач СПО. Современные технологии не только повышают гибкость образовательного процесса, но и способствуют формированию конкурентоспособных специалистов. Цифровые инструменты открывают новые возможности для всех участников образования, позволяют разнообразить методы обучения и обеспечивают индивидуальный подход к студентам.

Использование электронного обучения помогает сбалансировать современные требования и условия подготовки будущих учителей. Сегодня от выпускников педагогических колледжей ожидают владения профессиональными компетенциями, креативности, технологической грамотности и способности к активной созидательной деятельности. Для формирования этих качеств необходима обновленная образовательная среда, которая усиливает содержание образования, внедряет новые технологии и методы обучения, совершенствует материальную базу и повышает методическую компетентность преподавателей.

Термин «реверсивное обучение» известен в образовании, но его применение в подготовке будущих учителей особенно актуально сегодня. Концепцию разработали американские педагоги Дж. Бергман и А. Сэмс. Она предполагает самостоятельное изучение теоретического материала дома в удаленном режиме, освобождая аудиторное время для практики. По сути, традиционный подход меняется: студенты изучают материал заранее, а на занятиях закрепляют его через практические задания.

Среди отечественных учёных, занимающихся исследованием инновационных подходов к организации обучения, особое внимание реверсивной модели уделяют И. И. Гнутова и М. Н. Дудина. По их мнению, данная технология представляет собой не просто отдельный метод или приём, а *метастратегию педагогического взаимодействия*, которая предполагает принципиально иное распределение ролей между участниками образовательного процесса [3; 4].

Центральная идея реверсивного обучения заключается в переносе акцента с преподавателя как основного источника знаний на обучающегося, который становится активным субъектом учебной деятельности. Такая переориентация способствует формированию у студентов ответственности за собственное обучение, развитию навыков самостоятельной работы и критического мышления.

В рамках реализации этой технологии значительно возрастает значение цифровых образовательных ресурсов, которые выступают ключевым инструментом поддержки внеаудиторной самостоятельной работы. Особое внимание уделяется системному отбору содержания обучения, выбору соответствующих образовательных технологий и разработке объективных критериев оценки образовательных результатов, что позволяет обеспечить высокую степень согласованности всех компонентов учебного процесса.

Таким образом, реверсивное обучение рассматривается как перспективное направление модернизации образовательной практики, ориентированное на развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся, а также на усиление практической направленности подготовки будущих специалистов.

Анализ научно-педагогической литературы и проблематики внедрения реверсивного обучения в образовательный процесс педагогического колледжа позволил нам сосредоточиться на сравнении традиционной и реверсивной моделей обучения. Особое внимание уделено их сильным и слабым сторонам, дидактическому потенциалу, а также возможным педагогическим рискам. Исследование охватывает ценностные, мотивационно-потребностные, деятельностные, коммуникативные и рефлексивные аспекты организации учебного процесса.

Традиционное обучение фокусируется на передаче готовых знаний от преподавателя к пассивному ученику через лекции и заучивание, с четким разделением ролей

и предметных областей. Реверсивное обучение делает акцент на активном участии обучающихся, развитии критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации через проблемные и исследовательские методы. Преподаватель здесь выступает как тьютор, а процесс обучения становится более интерактивным и междисциплинарным. Мы считаем, что выбор метода зависит от целей - традиционный подход эффективен для базовых знаний, реверсивный - для развития навыков саморазвития и решения комплексных задач.

Реверсивное обучение — это образовательная технология, которая успешно сочетает требования государственных стандартов с запросами «цифрового» поколения. Одним из главных преимуществ данного подхода является его универсальность: он применим для изучения различных дисциплин. Особую ценность представляет возможность переноса акцента с поверхностного знакомства или повторения материала на самостоятельную проработку и углубленное исследование темы. Такой подход способствует совместному освоению знаний через компетентностные задачи и практико-ориентированное обучение.

В процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» можно выделить следующую особенность:

а) *внеаудиторная самостоятельная работа*, проводимая в цифровой среде, в основном сосредоточена на развитии грамматической компетенции. Это касается как теоретических знаний (знаниевый компонент), так и отработки их практического применения (деятельностный компонент). Например, студенты могут выполнять интерактивные упражнения на платформах Wordwall, LingvoElF, Easy English, Basic English Speaking, Skysmart, где они практикуют построение предложений с использованием времён английского языка, условных конструкций или модальных глаголов. Также возможно выполнение онлайн-тестов или просмотр видеоуроков, направленных на совершенствование лексических, грамматических и коммуникативных навыков.

б) *аудиторные занятия* больше ориентированы на развитие коммуникативных навыков и практических умений за счет внедрения преподавателем активных методов обучения. Например, преподаватель может использовать групповую работу, где студентам предлагается обсудить актуальные темы, такие как экология или технологии, используя изученные грамматические структуры. Проектная деятельность может включать создание презентаций о культуре страны изучаемого языка или подготовку мини-спектаклей. Мозговой штурм помогает участникам быстро находить решения проблемных ситуаций на иностранном языке, а кейс-технологии позволяют анализировать реальные жизненные сценарии (например, составление делового письма или проведение переговоров). Ролевые игры, такие как имитация заказа в ресторане или собеседования при приеме на работу, способствуют развитию речевой уверенности. Деловые и организационно-деятельностные игры (например, моделирование международной конференции) усиливают практическую направленность обучения.

Таким образом, внеаудиторная работа формирует базу знаний, а аудиторные занятия обеспечивают их использование в реальной коммуникации, что делает обучение более комплексным и эффективным.

Реверсивное обучение рассматривается нами как разновидность смешанного формата, где этапы учебного процесса меняются местами. В рамках домашней работы студенты выполняют задания на повторение пройденного материала: освежают в памяти грамматические времена, изучают новые слова по теме, работают с аутентичными текстами и выполняют упражнения после чтения, практикуют базовые упражнения для закрепления ранее изученного или пишут эссе на заданную тему [2, с. 252]. Поскольку теоретический материал осваивается обучающимися самостоятельно в удаленном формате

и с опережением, это высвобождает аудиторное время для активной практики и развития коммуникативных навыков на иностранном языке под руководством преподавателя.

Для успешного внедрения технологии реверсивного обучения в процесс преподавания иностранного языка была разработана система электронных образовательных материалов, предназначенных для поддержки самостоятельной учебной деятельности студентов. Данные ресурсы ориентированы на формирование и развитие ключевых языковых компетенций, включая лексические и грамматические навыки, а также все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

В качестве основной платформы для размещения и сопровождения данных материалов выбрана система управления обучением LMS Moodle, которая предоставляет широкие возможности для организации образовательного процесса в дистанционном и смешанном форматах. Через данный цифровой инструмент обучающиеся получают доступ к интерактивным упражнениям, тренировочным тестам, видеоматериалам и другим ресурсам, необходимым для подготовки к аудиторным занятиям. Такой подход способствует повышению уровня вовлечённости студентов, развивает навыки саморегулирования и ответственности за результаты собственного обучения.

Таким образом, использование специально разработанных электронных материалов в сочетании с современными образовательными платформами создаёт устойчивую основу для реализации принципов реверсивного обучения и обеспечивает эффективное взаимодействие между преподавателем и обучающимися на всех этапах учебного процесса.

В процессе подготовки используются как отобранные открытые сетевые ресурсы, так и авторские материалы, адаптированные под конкретные уровни владения языком и потребности обучающихся.

В зависимости от этапа обучения и вида речевой деятельности выбираются соответствующие платформы и инструменты:

а) в целях развития лексических и грамматических навыков обучающихся активно применяются интерактивные приложения, такие как Quizlet, Wordwall и LearningApps.org. Эти платформы предоставляют возможность не только ознакомиться с произношением слов и выражений, но и закрепить материал через выполнение разнообразных заданий: от простых упражнений на запоминание до сложных тренировок на применение изученных конструкций в контексте. Такой подход способствует формированию прочных ассоциаций между новыми языковыми единицами и их практическим использованием.

б) для объяснения теоретических аспектов грамматики преподаватель создаёт краткосрочные видеоматериалы продолжительностью от 5 до 8 минут. Данные видео готовятся с использованием программного обеспечения, например FoneLab Screen Recorder, и включают пошаговое изложение правил с примерами. Такие мини-лекции позволяют студентам самостоятельно осваивать новый материал в удобном темпе и фокусироваться на ключевых аспектах, необходимых для последующей практической работы в аудитории.

в) на этапе закрепления грамматических структур используются обучающие платформы, в числе которых Учи.ру, Юрайт, Skysmart, а также универсальный ресурс — YouTube. Они предлагают широкий спектр упражнений, тестов и обучающих материалов, что позволяет индивидуализировать процесс обучения и учитывать разный уровень подготовки студентов.

Особое внимание уделяется работе с аутентичными материалами, которые содержат социокультурную и страноведческую информацию. Для этих целей применяются специализированные ресурсы, в том числе BreakingNewsEnglish.com, ESLBrains.com, Lingvahouse.com, Enghub.pro и Theenglishflows.com. Перечисленные платформы предоставляют доступ к готовым урокам, сопровождаемым аудио- и видеоматериалами,

что делает обучение более актуальным, практико-ориентированным и близким к реальному языковому взаимодействию.

Таким образом, использование указанных цифровых ресурсов в сочетании с технологией реверсивного обучения обеспечивает высокий уровень вовлечённости студентов, развивает навыки самостоятельного освоения материала и усиливает практическую направленность учебного процесса в системе среднего профессионального педагогического образования.

Размышляя о ключевых особенностях реверсивного обучения, мы разделяем мнение Г. С. Котова, который выделяет следующие характеристики: во-первых, значительный акцент на использование технических средств в профессиональной подготовке будущих педагогов (например, активное задействование цифровых устройств); во-вторых, интеграцию в процесс обучения информационных технологий, которые позволяют заменить традиционное очное взаимодействие преподавателя и обучающихся через применение современных технических решений; в-третьих, возможность расширения доли дистанционных занятий без снижения качества усвоения материала и развития всех необходимых компетенций, включая практико-ориентированные [5, с. 229].

Заключение. Внедрение технологии реверсивного обучения в процесс преподавания иностранного языка способствует его технологизации, повышает уровень учебной мотивации студентов и усиливает их теоретическую и практическую подготовку к профессиональной деятельности. В условиях цифровой трансформации образования данный подход демонстрирует высокий потенциал для формирования у обучающихся не только языковых, но и ключевых компетенций, необходимых будущему педагогу.

Результаты проведённого эмпирического исследования, хотя и не претендуют на исчерпывающее описание всех аспектов внедрения реверсивного обучения, позволили выявить основные тенденции и определить направления организационно-педагогического сопровождения этой образовательной технологии. В частности, отмечается возрастающая потребность в методической поддержке преподавателей и разработке адаптированных материалов для внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Одним из перспективных направлений дальнейших исследований является создание системы учебно-методических рекомендаций по применению реверсивного обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык» для преподавателей учреждений среднего профессионального образования. По нашему мнению, реализация подобных инноваций имеет принципиальное значение для интенсификации содержания и методов подготовки будущих педагогов в условиях актуальных требований к качеству профессионального образования.

Использованные источники

1. Губанова, М. И. Педагогический инструментарий для интенсификации подготовки будущих учителей: реверсивное обучение и активные методы работы со студентами / М. И. Губанова, Е. В. Приходько // Научные записки НГУЭУ. – 2024. – № 1. – С. 25–33.

2. Приходько, Е. В. Использование реверсивного обучения в подготовке студентов педагогического колледжа / Е. В. Приходько // Сборник материалов VII Региональной научно-практической конференции с международным участием Культура детства: традиции, новые вызовы и перспективы (29 января 2024 г.). – 2024. – С. 250–254.

3. Гнутова, И. И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и ее философские основания / И. И. Гнутова // Высшее образование в России. – 2020. – № 3. – С. 86–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95.

4. Дудина, М. Н. Реверсивное обучение истории: теория и практика / М. Н. Дудина // Историко-педагогические чтения. 2019. – № 23. – С. 280–285. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/2317/54.pdf (дата обращения 04.01.2024).

5. Котов, Г. С. Современные образовательные технологии в эпоху цифровизации / Г. С. Котов // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-epohu-tsifrovizatsii/viewer (дата обращения 18.05.2024).

DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A PEDAGOGICAL COLLEGE: A REVERSIVE APPROACH

Prikhodko E. V.
Kemerovo, Kemerovo region-Kuzbass, Russian Federation,
GAPOU KuzPK

***Summary**. The article presents the experience of implementing reverse learning in a pedagogical college. Organizational and methodological aspects, the use of electronic educational resources and active learning methods are described. The results of the author's research are presented.*

***Keywords**: digitalization, English language teaching, reversive technologies, pedagogical college.*

УДК 372.881.116.11

О РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТАМ ВУЗА

Пузырёва Л. В.
Смоленск, Российская Федерация,
СмолГУ

***Аннотация.** Вуз является коммуникативно-речевой средой, под воздействием которой у обучающихся формируется коммуникативная компетенция. В статье рассмотрены некоторые коммуникативные ситуации, моделирующие речевые ситуации из профессиональной деятельности, и возможные виды заданий для лингвистических курсов, позволяющие совершенствовать коммуникативную компетентность студентов.*

***Ключевые слова:** культура речи; коммуникативная ситуация; коммуникативная компетенция; методика преподавания русского языка.*

Вуз является коммуникативно-речевой средой, под воздействием которой в течение всего срока обучения происходит формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Это одна из универсальных компетенций, достижения которой требует любой образовательный стандарт высшего образования. Так, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в Российской Федерации требуют формирования у обучающихся на бакалавриате компетенции «УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языках» [5]; образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь предполагают овладение будущими специалистами компетенцией «УК-3. Осуществлять коммуникации на иностранном и белорусском языках для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия» [3].

Образовательные программы высшего образования включают одну или несколько дисциплин, предусматривающих целенаправленную работу над развитием коммуникативных навыков студентов. Однако в основном совершенствование коммуникативной компетентности обучающихся осуществляется в процессе освоения других дисциплин и общения при решении различных учебных и внеучебных задач.

В этой связи, на наш взгляд, важнейшая задача при преподавании культуры речи (и других лингвистических дисциплин, нацеленных на формирование универсальной коммуникативной компетенции) – развить у студентов навык анализа своих высказываний в контексте конкретной речевой ситуации. Важно, чтобы обучающиеся поняли значимость культуры речи как таковой, связь между культурой речи и эффективностью высказываний, между решением учебных, в частности лингвистических, и реальных

коммуникативных задач. Это позволит им в дальнейшем при выполнении других учебных заданий совершенствовать свои речевые навыки самостоятельно.

Цель настоящей статьи – рассмотреть, как может быть реализован коммуникативный подход при преподавании лингвистических дисциплин.

Материал и методы. Теоретическую базу исследования составляют научная и учебно-методическая и педагогическая литература, нормативно-правовые документы Министерства образования Российской Федерации. В ходе исследования использовались когнитивно-обобщающие и прогностические методы.

Результаты и их обсуждение. Влияние вузовской речевой среды предполагает формирование у обучающихся высокого уровня речевой и коммуникативной культуры. Оказавшись в роли студента, обучающийся не только общается с носителями элитарного типа речевой культуры, но и получает возможность приобрести опыт коммуникации в рамках институционального дискурса, то есть опыт собственно профессиональной коммуникации. Важно с самого начала акцентировать внимание студентов на том, что различные коммуникативные ситуации, участниками которых они становятся в процессе обучения, – это модели речевых ситуаций из будущей профессиональной деятельности.

В вузовской среде каждый студент участвует в коммуникации, возникающей в любой организации при решении стандартных административных вопросов. Это ситуации общения между подчиненным и начальником, которые в вузе реализуются в общении студента с его непосредственным руководством с деканом, заместителем декана, заведующим кафедрой, администрацией вуза. Универсальны для студентов всех направлений подготовки коммуникативные ситуации, в которых, например, возникает необходимость:

– отпроситься с занятий по семейным обстоятельствам или другой уважительной причине;

– написать объяснительную записку о причинах опоздания на занятия или других дисциплинарных нарушений;

– запросить выдачу справки о факте обучения, справки о периоде обучения или других документов;

– уточнить особенности организации учебного процесса, правила поведения и др.

Кроме того, в вузовской среде студент коммуницирует с преподавателями, организационными комитетами различных учебных и внеучебных мероприятий, что также моделирует общение сотрудника организации с коллегами, сотрудниками других подразделений, в особенности занимающими более высокие должности. Приведем примеры распространенных коммуникативных ситуаций, когда студенту необходимо:

– уточнить у преподавателя задания;

– сдать выполненные задания, в срок или после обозначенного преподавателем срока;

– попросить преподавателя о научном руководстве, согласовать тему курсовой или выпускной квалификационной работы, консультироваться при ее выполнении, уточнить сделанные преподавателем замечания;

– оформить и сдать отчетные документы по практике;

– подать заявку на участие в мероприятии;

– подать заявку на получение стипендии и др.

Коммуникативное поведение и продуцируемые студентами в этих и других подобных ситуациях высказывания будут различаться в зависимости от формы общения: устной (в вузе или по телефону) или письменной (путем подачи документа, отправки письма по электронной почте или сообщения в мессенджере). Тексты при этом могут быть официальными или нейтральными, иметь существенные содержательные и стилистические различия.

Кроме того, при освоении профессиональных дисциплин студенты участвуют в речевых ситуациях, типичных для решения профессиональных задач. При этом коммуникация предполагает создание устных и письменных текстов разных стилей и жанров, например, отчета, делового письма, заявления, служебной записки и др.

В современных вузовских учебниках по культуре речи заданий, предполагающих моделирование коммуникации в указанных ситуациях, сравнительно не много. Преобладают лингвистические упражнения и задания на составление и редактирование документов. Обращает на себя внимание учебник для академического бакалавриата «Академическое письмо. От исследования к тексту» под ред. Ю. М. Кувшинской, в котором предложен раздел «Академическая переписка» с образцами писем и коммуникативными задачами [1, с. 262–264].

Между тем, задания на составление и редактирование текстов для решения коммуникативных задач в указанных ситуациях вызывают у студентов больший интерес, чем выполнение лингвистических упражнений, имеют очевидную практическую значимость и помогают повысить мотивацию к дальнейшему самостоятельному совершенствованию речи.

Как показывает опыт, наиболее продуктивна следующая последовательность работы:

1) индивидуальное письменное выполнение коммуникативной задачи;

2) коллективное обсуждение коммуникативной ситуации, чтение и устный разбор нескольких студенческих текстов;

3) индивидуальная работа по исправлению недочетов;

4) проверка скорректированных работ (в устной или письменной форме).

Для реализации коммуникативного подхода целесообразно при анализе продуцируемых студентами высказываний и текстов делать акцент на осмыслении их как составляющих речевого взаимодействия в конкретных речевых ситуациях. На наш взгляд, оптимально при этом использовать схему коммуникативного речевого акта, предложенную в учебном пособии Л. А. Введенской, Л. Г. Павловой и Е. Ю. Кашаевой [4]. В ней высказывание рассматривается как «коммуникативная речевая единица, которая содержит в себе все то, что исходит от говорящего (S) по поводу того, о чем он говорит (D) для своего адресата (A) при помощи языка (L), известного им обоим» [4, с. 169]. При анализе речевого взаимодействия в конкретной коммуникативной ситуации высказывание рассматривается как «центр коммуникативного взаимодействия, вокруг которого расставляются все остальные “участники” диалога»: субъект речи, адресат, предмет речи и используемый языковой код [4, с. 169].

Соотнесение созданного студентом текста с описанной схемой помогает посмотреть на текст в рамках конкретного дискурса и оценить его эффективность для достижения коммуникативной задачи.

Рассмотрим конкретный пример. Студент получает задание:

«Вы потеряли студенческий билет и не знаете, как его восстановить.

1. Напишите сообщение старосте группы (в мессенджере), чтобы узнать, как можно восстановить документ.

2. Староста не знает ответа. Составьте текст письма, которое отправите с той же целью на официальную почту деканата.

3. Напишите объяснительную записку на имя декана о причинах утраты студенческого билета».

После написания каждым студентом трех текстов проводится коллективный анализ ситуаций, в которых происходит речевое взаимодействие.

Первая ситуация предполагает неформальное общение между одногруппниками, поэтому при составлении высказывания можно использовать языковые единицы разных стилей. Учитывая, что общение происходит в мессенджере, оно становится аналогом устного разговора. Возможно употребление разговорных слов, жаргонизмов, неполных

предложений, предпочтителен простой синтаксис. Ограничений в выборе лексики нет. Текст должен быть легким для восприятия, кратким, может выражать эмоции. В зависимости от специфики отношений в группе сообщение может быть нейтральным («*Привет, Алина! Я потерял студенческий. Куда обращаться, чтобы его восстановили?*») или разговорным («*Привет! Похоже, я потерял студенческий. Что делать? Как восстановить?*»). Единственное требование к такому тексту – его понятность адресату и информативность, достаточная для объективного отражения предмета речи.

В ситуации, когда студент пишет письмо в деканат, общение приобретает статусно-ориентированный характер. Автору важно задумываться не только о точности формулирования своего вопроса, но и о том, какие языковые средства можно для этого использовать. Текст должен быть нейтральным, не содержать разговорной лексики, жаргонизмов. Письмо пишется уже не в свободной форме: оно не является документом, но представляет собой официальное обращение. Поэтому при написании письма нужно включить в его текст этикетные формулы приветствия и прощания, продумать композицию и последовательность изложения содержания. Например:

«*Уважаемые сотрудники деканата!*
К вам обращается студент группы Соц28(б) Иванов Иван.
Я потерял студенческий билет.
Подскажите, пожалуйста, как его восстановить? Куда нужно обратиться?
С уважением,
студент группы Соц28(б) Иванов Иван».

Третья ситуация предполагает, что студент обратился в деканат лично. Перед выдачей дубликата студенческого билета у него запросили объяснительную записку о причинах потери оригинала. В данной ситуации речь идет уже о составлении документа определенного жанра, предполагающего стандартную форму и заданное жанром содержание. Объяснительная записка – это «документ, содержащий информацию должностного лица вышестоящему должностному лицу о сложившейся ситуации, о причинах невыполнения какого-либо поручения, нарушения трудовой или производственной дисциплины и т. п.» [2, с. 382]. Адресатом документа является непосредственный руководитель – декан факультета.

Студент составляет документ по форме объяснительной: указывает стандартные реквизиты (адресат, адресант, название документа, дату, подпись) и формулирует основной текст. Например: «*Я потерял студенческий билет при переезде на новую квартиру*»; «*Мной был утерян студенческий билет в связи с переездом на новую квартиру*». Поскольку объяснительная записка – личный документ, корректны обе формулировки, с активным залогом и с пассивным.

Объяснительная записка как жанр предполагает объяснение составителем текста тех или иных фактов или событий. Часто студенты не учитывают требований жанра и в объяснительных выражают просьбы (что свойственно жанру заявления). Другая распространенная ошибка – выражение в тексте собственного отношения к описанному («*Впредь обязуюсь студенческие билеты не терять*»).

Как показывает практика выполнения подобных заданий, студенты не всегда легко понимают разницу между официальным письмом и сообщением в мессенджере, которое является аналогом вежливого устного общения.

Так, составители текстов не всегда учитываю социальные статусы адресатов. Поэтому в письмах и сообщениях не всегда употребляются обращения или употребляются некорректные обращения (в редких случаях даже к преподавателям обращаются по имени), часто обращения заменяются приветствиями.

Не всегда студенты в конце письма подписываются. Если отсутствие этикетной формы прощания указывает только на незнание норм этикета и в целом не препятствует

достижению коммуникативной задачи послания, то отсутствие имени и фамилии автора, номера группы, в которой он обучается, иногда не позволяет адресату понять, кто является составителем письма, и, таким образом, затрудняет общение. Если в письме отсутствует подпись, а в адресе электронной почты указаны имя и фамилия, не совпадающие с именем и фамилией адресанта, получатель не сможет понять сообщение и дать на него ответ. С другой стороны, странной выглядит подпись в виде имени и фамилии в тексте сообщения в мессенджере или социальной сети, где эта информация об отправителе указана.

Также нередко у студентов возникают трудности с отбором информации для описания предмета речи: при формулировании просьбы о принятии заданий или консультации, при описании содержания прикрепленных файлов в тексте письма или сообщения не указывается минимум информации, необходимый для понимания цели письма. Например, студенты не обозначают свою группу, не называют дисциплину, о которой задают вопрос, не указывают задание, ответ на которое высылают.

Указанные недочеты связаны с тем, что студенты оценивают текст высказывания только со своей позиции автора, а позицию адресата, его статус и степень его осведомленности о предмете речи не учитывают или учитывают не полностью. При разборе коммуникативных заданий важно на примерах показать, как это затрудняет коммуникацию.

При обсуждении коммуникативных ситуаций также зачитываются примеры написанных студентами текстов, отмечаются их достоинства и недочеты. Возможен анализ заранее подготовленных некорректно сформулированных текстов. Например, обучающиеся не всегда могут провести границу между устным официальным общением (общением в мессенджере), письмом и текстом документа.

Так, для сообщения в мессенджере студенты иногда выбирают лексику, свойственную тексту документа: «*Здравствуйте, Мария Ивановна. Насколько вы помните, я воспользовался возможностью разделения оплаты обучения за первый семестр. В связи с этим у меня возникает вопрос: можно ли мне сделать так же и с оплатой второго семестра?*»

Текст письма на официальную почту деканата может быть похож на устное сообщение: «*Доброе утро, по поводу документов, я же отправляла, или их еще раз нужно привезти? И можно узнать во сколько экзамен?*»

Составленный студентом документ может содержать формулировки, не вполне корректные даже в устной разговорной речи: «*В связи с утерей студенческого билета. При переезде на новую квартиру. Поэтому прошу выдать новый*».

Приведенные примеры весьма доступно иллюстрируют необходимость внимательного выбора языковых единиц для общения в определенных коммуникативных ситуациях.

Заключение. Таким образом, важнейшая задача при преподавании культуры речи – показать студентам коммуникативные ситуации, моделирующие речевые ситуации из будущей профессиональной деятельности, и развить у них навык анализа своих высказываний в контексте конкретной речевой ситуации. Выполнение и тщательная проработка коммуникативных заданий будет способствовать формированию у обучающихся навыка всестороннего анализа любого продуцируемого ими текста, в частности текста, составляемого в целях статусно-ориентированного общения, и, следовательно, развитию у обучающихся коммуникативной компетентности.

Использованные источники

1. Академическое письмо. От исследования к тексту : учебник и практикум для академического бакалавриата [Электронный ресурс] / под ред. Ю. М. Кувшинской. – М.: Юрайт, 2019. – 284 с. – (Бакалавр. Академический курс). – Режим доступа: https://urait.ru/bcode/424762. – Дата доступа: 14.05.2025.

2. Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – М. : Флинта; Наука, 2004. – 840 с.

3. Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-23 01 05-2021). Высшее образование. I ступень. Специальность 1-23 01 05 Социология [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/291495/1/Социология%20ОСВО%201-23%2001%2005-2021.pdf. – Дата доступа: 03.05.2025.

4. Русский язык и культура речи : учебное пособие для бакалавров и магистрантов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 539 с. – (Высшее образование).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-01-sociologiya-75/. – Дата доступа: 03.05.2025.

ON THE IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING THE CULTURE OF SPEECH TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Puzyreva L. V.
Smolensk, Russian Federation,
Smolensk State University

Summary. *High school is a communication and speech environment, communication competence is formed under its influence among students. The article deals with some communicative situations that simulate speech situations from professional activities, and possible types of tasks for linguistic courses that allow to improve the communication competence of students.*

Key words: *culture of speech; communicative situation; communicative competence; methodology of teaching Russian language.*

УДК 378.147.34

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Резцова С. А., Степанова Н. Ю.
Коломна, Российская Федерация,
ГСГУ

Аннотация. *В статье рассматривается лингводидактический потенциал интернет-мемов, которые как полимодальные тексты можно задействовать при обучении различным видам речевой деятельности, а также как источник социокультурной информации с целью формирования социокультурной компетенции обучающихся.*

Ключевые слова*: интернет-мем; высшее образование; речевая деятельность; межкультурная коммуникация.*

Современная образовательная парадигма, находящаяся под влиянием процессов цифровизации и трансформации коммуникативных практик, актуализирует поиск инновационных педагогических инструментов, соответствующих запросам поколения, погруженного в цифровую среду. В данном контексте интернет-мемы как феномен сетевой культуры приобретают особую значимость в методике преподавания иностранных языков. Их поликодовый характер, сочетающий визуальные, вербальные и аудиальные компоненты, а также способность отражать актуальные социокультурные тренды, позволяют рассматривать мемы в качестве перспективного дидактического ресурса в иноязычном образовании. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической апробации методики интеграции интернет-мемов в процесс обучения иноязычной речевой деятельности, что способствует повышению мотивации, формированию аналитических умений и развитию межкультурной компетенции.

Материалы и методы. Методологическая основа исследования базируется на междисциплинарном подходе, объединяющем теорию речевой деятельности, раскрывающую механизмы восприятия и порождения речи; концепцию, обосновывающую

интеграцию цифровых ресурсов в учебный процесс; теорию мемов, анализирующую их культурную и коммуникативную природу, и методику коммуникативно-ориентированного обучения, акцентирующую роль аутентичных материалов.

Результаты и их обсуждение. Интернет-мем – это единица культурной информации, которая распространяется в Интернете и изменяется пользователями. Мемы могут принимать различные формы: изображения, видео, текстовые сообщения и даже комбинации этих элементов. Они часто основаны на общих культурных контекстах и могут быть использованы для выражения эмоций, мнений или шуток, что делает их популярными среди пользователей социальных сетей и интернет-форумов.

Интернет-мем представляет собой уникальную форму культурной информации, характеризующуюся способностью к быстрому распространению и трансформации в цифровой среде. Данное явление, возникшее на заре развития интернет-коммуникаций, претерпело значительную эволюцию от простых графических изображений до сложных мультимедийных конструкций.

Первоначально термин «мем» был введен Ричардом Докинзом в 1976 году для описания единицы культурной информации, передающейся от человека к человеку. Однако современное понимание интернет-мема существенно расширилось, включив в себя не только содержательный, но и технологический аспект распространения информации в цифровой среде [1, с. 201].

Классификация интернет-мемов может быть построена на основе двух ключевых компонентов, определяющих их характеристики: структурного и технологического.

Структурный критерий базируется на анализе технологических и структурно-семиотических аспектов мемов. В соответствии с технологией создания выделяются следующие типы:

1. Аудиомемы – краткие узнаваемые звуковые фрагменты, которые могут сопровождаться прецедентным текстом (например, цитатой из песни, кинофразой, слоганом). К этой категории относятся также звуковые элементы сложных мемов, заимствованные из музыкальных композиций, фильмов, видеоигр и других медиаисточников.

2. Текстодоминантные мемы – медиаобъекты, представленные преимущественно в текстовой форме без сложной технологической обработки. К ним относятся подписи, слоганы, стилизованные под переписку в мессенджерах тексты, фейковые цитаты, короткие литературные формы и другие вербальные конструкции.

3. Статичные визуальные мемы – изображения (фотографии, комиксы, рисунки), выступающие как самостоятельные коммуникативные единицы или дополняющие другие семиотические коды. Такие мемы часто основаны на узнаваемых визуальных образах.

4. GIF-мемы – динамические растровые изображения, лишенные звукового сопровождения. Основной смысл передается за счет визуального кода и повторяющегося движения.

5. Видеомемы – видеоролики, включающие как визуальный ряд, так и звуковую дорожку. Они могут представлять собой смонтированные фрагменты, пародии, ремиксы или записи реальных событий. Благодаря сочетанию нескольких семиотических кодов видеомемы обладают повышенным прецедентным потенциалом.

Структурно-семиотическая классификация тесно связана с технологическими особенностями мемов, поскольку их форма во многом определяется способом создания и распространения. Согласно подходу Т. В. Марченко и Л. Л. Зеленской, интернет-мемы можно разделить на три типа в зависимости от количества задействованных кодов [5].

– Монокодовые, содержащие один семиотический код (текст, аудио или изображение).

–Бинарные (двухкодовые), сочетающие два кода (например, текст и изображение. аудио и видео), являются наиболее распространенными благодаря простоте создания. В рамках этого типа возможна дальнейшая дифференциация: например, комбинация

текста и визуального ряда может варьироваться от единого блока до коллажей с мультипликативным эффектом.

–Поликодовые, включающие три и более кода (видео, аудио, текст, изображение).

В бинарных и поликодовых мемах выделяются продуктивные модели семантического взаимодействия кодов, формирующие их смысловую структуру. Каждый тип мемов обладает собственной спецификой распространения и трансформации, что создает уникальную экосистему цифровой коммуникации.

Интернет-мемы могут быть ценным лингводидактическим материалом в обучении иностранным языкам. Их использование в образовательном процессе способствует развитию языковых навыков, критического мышления и креативности у студентов.

Для эффективного использования в образовательном процессе необходимо систематизировать многообразие интернет-мемов. В рамках методики преподавания иностранных языков целесообразно использовать классификацию этих полимодальных текстов по следующим признакам:

1) по формату –

- статичные изображения с текстом;
- анимированные изображения (*gif memes*);
- видеомемы (короткие видеофрагменты);
- текстовые мемы (фразы-шаблоны);
- композитные мемы (сочетание различных форматов);
- мем-комиксы (последовательности изображений с текстом).

2) по языковой сложности –

- мемы с минимальным текстом (уровни A1-A2);
- мемы с развернутыми текстами (уровни B1-C2);
- мемы, требующие понимания культурного контекста;
- мемы с использованием сленга и разговорных выражений;
- мемы с идиоматическими выражениями;
- мемы с использованием профессиональной лексики.

3) по методическому назначению –

- мемы для введения новой лексики;
- мемы для отработки грамматических структур;
- мемы для развития социокультурной компетенции;
- мемы для практики разговорной речи;
- мемы для работы с идиомами и фразеологизмами;
- мемы для развития критического мышления.

Использование интернет-мемов в обучении иностранным языкам обладает рядом существенных преимуществ:

1. Мотивационный потенциал. Исследования показывают, что использование актуального и знакомого учащимся контента значительно повышает уровень вовлеченности [6]. Мемы как элемент молодежной цифровой культуры создают эмоциональную связь с учебным материалом и способствуют формированию позитивного отношения к изучению языка.

2. Аутентичность языкового материала. В отличие от искусственно созданных учебных текстов, мемы представляют собой образцы реального языкового употребления, включая современную лексику, актуальные речевые шаблоны и сленговые выражения, что делает их ценным материалом для изучения живого языка.

3. Когнитивная эффективность. Сочетание визуального и вербального компонентов способствует лучшему запоминанию материала. Эффект "*picturesuperiority"* (преимущества изображений) подтвержден многочисленными исследованиями в области когнитивной психологии и позволяет оптимизировать процесс усвоения новой информации.

4. Развитие межкультурной компетенции. Анализ мемов позволяет обсуждать культурные особенности и различия, что является важным аспектом обучения иностранным языкам. Мемы часто отражают актуальные социальные и культурные явления, что делает их эффективным инструментом для развития межкультурной коммуникации.

5. Формирование цифровой грамотности. Работа с мемами способствует развитию навыков работы с цифровыми технологиями, критического мышления и медиаграмотности, что является важным компонентом современного образования.

Эффективное использование мемов в обучении требует разработки четкой методики. Можно выделить несколько этапов работы с данным видом полимодального текста, а именно:

1. Отбор мемов. Критерии отбора включают:
- соответствие языковому уровню обучающихся;
- культурную приемлемость;
- образовательную ценность;
- актуальность;
- возрастную адекватность;
- языковую корректность.

2. Введение мема. На этом этапе важно:
- обеспечить понимание визуального контекста;
- проанализировать языковые особенности;
- обсудить культурный подтекст;
- выявить юмористические элементы;
- определить целевую аудиторию мема.

3. Отработка языкового материала. Данный этап может включать:
- лексические упражнения;
- грамматический анализ текста мема;
- практику перевода;
- составление диалогов по теме мема;
- анализ языковых конструкций и работу с идиомами.

4. Творческое задание направлено на развитие речевых умений и творческих способностей обучающихся и может включать следующие задания:
- создание собственных мемов по образцу;
- модификация существующих мемов;
- презентация и обсуждение;
- составление серии мемов на определенную тему;
- создание мема-комикса;
- разработка мема-пазла.

Рассмотрим несколько способов, как интернет-мемы могут быть интегрированы в обучение:

1. Аудирование и чтение: мемы могут использоваться для практики восприятия языка на слух и чтения. Например, студенты могут анализировать тексты мемов, обсуждать их значение и контекст, а также воспринимать их в устной форме через видео- или аудиозаписи [3, с. 56].

2. Критическое мышление: работа с мемами может развивать навыки критического анализа – студенты могут обсуждать, почему тот или иной мем стал популярным; какие культурные или социальные факторы на это повлияли; а также оценивать, как мемы отражают общественные настроения и стереотипы [4, с. 144].

3. Креативное выражение: создание собственных мемов может стать интересным заданием для студентов, которое позволяет им применять изученный язык в творческой

форме, развивать навыки письма и устной речи, а также работать в группах, что способствует развитию коммуникативных навыков.

4. Кросс-культурное понимание: мемы часто основаны на культурных контекстах, специфичных для определенных стран или регионов. Анализ мемов может помочь студентам лучше понять культурные различия и сходства, а также развить уважение к другим культурам.

5. Актуальность и вовлеченность: использование интернет мемов в учебном процессе делает его более интересным для студентов, особенно для молодежной аудитории, которая активно использует Интернет и социальные сети. Это может повысить мотивацию к изучению языка и участие в учебном процессе [2, с. 14].

Интернет-мемы особенно полезны для расширения словарного запаса, предоставляя возможность осваивать новую лексику в контексте, легко запоминающемся благодаря визуальному компоненту и эмоциональной окраске. Отработка грамматических структур становится более увлекательной и понятной, когда грамматические правила иллюстрируются мемами, демонстрирующими их использование в реальных коммуникативных ситуациях. Развитие фонетических и орфографических навыков также может быть существенно улучшено за счет использования мемов, содержащих примеры правильного произношения и написания слов. Немаловажным аспектом является и формирование дискутивных способностей, так как обсуждение различных интерпретаций и значений мемов развивает критическое мышление и умение аргументировать свою точку зрения.

Работа с интернет-мемами способствует развитию различных аспектов чтения:

- Понимание основного содержания. Краткость мемов делает их идеальным материалом для отработки навыков быстрого понимания основного содержания.
- Чтение с детальным пониманием. Анализ скрытых смыслов и подтекстов в мемах развивает навыки глубокого чтения.
- Критическое чтение. Оценка достоверности информации, представленной в мемах, способствует развитию критического мышления.
- Интерпретативное чтение. Обсуждение возможных значений и интерпретаций мемов развивает навыки аналитического чтения.

Мемы предоставляют богатые возможности для развития устной речи:

- Описание мемов. Обучающиеся могут описывать содержание мемов, используя изученную лексику и грамматические структуры.
- Сравнение мемов. Задание на сравнение нескольких мемов развивает навыки построения связного высказывания.
- Создание диалогов на основе мемов. Учащиеся могут придумывать диалоги, которые могли бы происходить между персонажами мемов.
- Презентации с использованием мемов. Мемы могут служить иллюстративным материалом для студенческих презентаций.

Мемы, затрагивающие социально значимые темы, могут служить отличным стимулом для дискуссий:

- культурные различия – сравнение мемов из разных культур;
- актуальные проблемы – обсуждение социальных вопросов через мемы;
- этические аспекты – анализ допустимого и недопустимого в мем-культуре.

Более сложные формы работы могут включать:

- создание собственных мемов на изучаемом языке;
- анализ эволюции конкретных мемов во времени;
- исследовательские проекты по изучению мем-культуры стран изучаемого языка.

Широкое распространение социальных сетей, включающих множество тематических сообществ (пабликов), значительно снизило порог вхождения в создание интернет-мемов. Современным пользователям больше не требуется самостоятельно загружать шаблоны

и редактировать их в графических редакторах. Вместо этого в цифровом пространстве доступны специализированные онлайн-платформы (*ImgFlip, Meme Creator, Mr.Meme*) и чатботы (например, *Character AI*), позволяющие быстро генерировать мемы: пользователь может выбрать готовый шаблон из обширной базы популярных изображений или загрузить собственный, после чего добавить к нему текстовую подпись. Это исключает необходимость ручного редактирования и длительного поиска шаблонов.

Для анализа мемов и их культурного контекста полезными ресурсами могут служить такие платформы, как *Memepedia* (русскоязычная энциклопедия мемов) и *Know Your Meme* (англоязычный аналог), где собрана информация о происхождении и значении актуальных мемов. Кроме того, на видеохостинге *YouTube* существуют специализированные каналы (например, *LIMC – Lessons in Meme Culture*), которые выполняют функцию своеобразного «вики-словаря», детально разбирая зарубежные интернет-мемы [5].

Заключение. Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что интернет-мемы обладают значительным дидактическим потенциалом в обучении иностранным языкам. Их интеграция в учебный процесс способствует созданию мотивирующей образовательной среды, соответствующей реалиям цифровой эпохи. Эффективность использования мемов подтверждается как теоретическими исследованиями, так и практическими результатами. Однако их применение требует системного подхода, учитывающего языковой уровень учащихся, их возрастные особенности и культурный контекст. Перспективным направлением представляется разработка комплексных методик, сочетающих использование интернет-мемов с другими цифровыми инструментами обучения, что открывает новые возможности для современной языковой педагогики.

Использованные источники

1. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз; пер. с англ. – М. : АСТ: CORPUS, 2013. – 239 с.
2. Загоруйко, А. О. Потенциал использования интернет-мемов в качестве обучающего средства / А. О. Загоруйко, М. А. Ефремова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – №28. – С. 14–15.
3. Канашина, С. В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка) : дис. … канд. филологич. наук : 10.02.04 «Германские языки»: / Канашина Светлана Валерьевна ; МГЛУ. – М., 2016. – 265 л.
4. Кудринская, О. В. Применение ментальных карт в учебном процессе студентов, обучающихся по программе среднего профессионального образования / О. В. Кудринская // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук : сб. науч. статей ежегод. Межрегиональной науч.-практич. конф. / Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга ; редкол. : М. А. Фризен (гл. ред) – Петропавловск-Камчатский : КамГУ имени Витуса Беринга, 2015. – С. 143-146.
5. Резцова, С. А. Лингводидактический потенциал интернет-мема как мультимодального текста / С. А. Резцова, Н. Ю. Степанова // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 23-24 окт. 2024 г. / МГЛУ ; редкол. : Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2024. – С.235–240.
6. Smith, S. Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback : Implications for Instructors /.S. Smith //Teaching and Learning Inquiry. – 2020. – 9 (1). – P. 294–316. ISSN 2167–4779 DOI : https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.20 (дата обращения: 07.05.2025).

USING INTERNET MEMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

Reztsova S. A., Stepanova N. Y.
Kolomna, the Russian Federation,
SSHU

Summary. *The paper examines the linguistic and didactic potential of Internet memes, which can be used as polymodal texts in teaching various types of speech activity, and as a source of socio-cultural information for the formation of socio-cultural competence of students.*

Key words*: Internet meme; higher education; speech skills; intercultural communication.*

УДК 372.881.111.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЦЕННОСТНЫЙ И СМЫСЛОВОЙ КОНТЕКСТ

Саламатина И. И.
Коломна, Российская Федерация,
ГОУ ВО МО «ГСГУ»

***Аннотация**. На основе анкетирования педагогов Московской области выявлена взаимосвязь аксиологических ориентаций с качеством преподавания. Предложены пути совершенствования профессиональной подготовки через развитие личностной компетентности и внедрение инновационных методик.*

***Ключевые слова**: иноязычное образование; профессиональная компетентность; ценностно-смысловые ориентиры.*

В условиях и динамичного развития общества перед системами образования различных стран, включая Россию, встают масштабные задачи по обновлению содержания и методов школьного обучения. Особое внимание уделяется формированию у учащихся метапредметных и личностных компетенций, что отражено в современных образовательных стандартах. В этой связи профессиональная компетентность педагога приобретает новое измерение: помимо передачи знаний, учитель становится носителем ценностно-смысловых ориентиров, способствующих развитию мотивации к обучению, самостоятельности и критическому мышлению у учащихся.

Особую значимость эти аспекты приобретают в контексте преподавания иностранных языков, где педагог выступает не только как источник лингвистических знаний, но и как проводник межкультурного взаимодействия. Однако на практике многие учителя сталкиваются с трудностями, связанными с адаптацией к инновационным подходам в образовании, что ограничивает их способность гибко реагировать на запросы современного общества и личности.

Целью данного исследования является анализ роли аксиологических ориентиров в структуре профессиональной компетентности учителей иностранного языка (на примере педагогов Московской области).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления функций педагога в современной образовательной парадигме, где на первый план выходят не только предметные знания, но и способность формировать у учащихся ценностное отношение к обучению и саморазвитию.

Материал и методы. В работе применяются теоретические методы (анализ педагогической, лингвистической и методической литературы) и эмпирические (анкетирование учителей), что позволяет выявить ключевые ценностно-смысловые аспекты их деятельности и предложить пути совершенствования профессиональной подготовки.

Результаты и их обсуждение. В контексте обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) приоритет отдаётся формированию у обучающихся метапредметных и личностных компетенций, что обусловливает необходимость соответствия профессиональной компетентности учителя актуальным запросам образовательной системы. Традиционная функция педагога, связанная с трансляцией и актуализацией знаний, эволюционирует в направлении усиления ценностно-смыслового аспекта, приобретая характер миссии по формированию личности обучающегося. Данная миссия предполагает развитие познавательной мотивации, стимулирование

самостоятельной учебной деятельности и повышение эффективности образовательного процесса.

На становление профессионального профиля современного педагога оказывают влияние следующие факторы:

1. Динамика ведущей деятельности на различных этапах профессионального становления, включая модернизацию педагогического процесса за счёт внедрения инновационных технологий и методик.

2. Трансформация социальных ситуаций развития, обусловленная изменениями социально-экономических условий, модификацией образовательной среды и расширением профессионального взаимодействия, что детерминирует развитие социально-коммуникативной составляющей профессиональной компетентности.

3. Личностно-мотивационный компонент, проявляющийся в стремлении педагога к профессиональному росту и саморазвитию.

Представленный подход к формированию профессиональной компетентности учителя подчёркивает её полиструктурный и системный характер.

Согласно другой классификации, развитие педагогической профессиональной компетентности зависит от таких факторов, как:

1) качество образования и профессиональная подготовка педагога: чем более квалифицированным и компетентным является учитель, тем более эффективно он справляется со своими обязанностями;

2) опыт работы педагога влияет на его профессиональное развитие и компетентность: чем больше педагогических задач решал учитель, тем больше он накапливает знаний, опыта и навыков;

3) педагогическая профессиональная компетентность требует постоянного самообразования и самосовершенствования: самообразование позволяет педагогу расширять свои знания и умения, следить за новшествами в образовании, учиться новым методам работы с учениками и т.д.;

4) общение и взаимодействие с коллегами позволяет педагогу обмениваться опытом, узнавать новое и внедрять лучшие практики в свою работу.

5) уважение и понимание потребностей учеников являются ключевыми качествами педагога;

6) индивидуальные особенности педагога, такие как творческий потенциал, мотивация, уверенность, также могут влиять на его развитие профессиональной компетентности [5, с. 173].

Таким образом, необходимо отметить, что данные факторы оказывают огромное влияние на развитие профессиональной компетентности педагога. Педагогический профессионализм не является статичным и завершенным состоянием, это постоянно развивающийся процесс, требующий активного участия педагога, его готовности к самосовершенствованию и адаптации под меняющиеся условия образовательной среды.

Многие ученые в своих работах уделяют большое внимание аксиологическим аспектам, составляющим личность учителя, поэтому при подготовке будущих педагогов необходимо развивать такие качества, как ответственность, воспитанность, инициативность, духовность.

Об этих же качествах говорится в профессиональном стандарте учителя. В документе отмечается, что квалифицированный педагог должен обладать высокоразвитым нравственным сознанием, широким кругозором, общей культурой, интеллигентностью, а также креативным мышлением, помогающим ему принимать оптимальные решения, осуществлять индивидуальный подход. Кроме того, учитель должен уметь

проектировать ситуацию и события, которые способствовали бы развитию эмоционально-ценностной сферы ребенка [4, с. 60]. Что же понимается под термином «ценность»?

Известный немецкий философ М. Шеллер рассматривал ценности, как реально существующие, эмоционально-окрашенные «факты», которые содержат отдельные элементы субъективизма.

Российский ученый А. А. Цивин представлял ценность как некий предмет-идеал, значимый для одного индивида или нескольких человек и помогающий им в вынесении объективной оценки.

И. А. Стернин, изучая вопрос восприятия ценностей личностью, указывал на то, что большую роль играют социальные факторы. А другой исследователь, В. И. Карасик, считал, что ценности должны служить основными ориентирами для поведения индивида. По его мнению, на формирование нравственных установок огромное влияние оказывает оценочная деятельность человека. Ученый обращает внимание на то, что разные люди могут воспринимать один и тот же объект не одинаково: одни будут бурно эмоционально реагировать, а другие, наоборот, никак себя не проявят. Оценка предмета зависит от того, какое значение этот предмет имеет для индивида [6, с. 59].

В научной литературе встречаются различные классификации нравственных ценностей. Так, например, В. Франкл предлагал различать следующие группы [1, с. 84]:

1. Созидательные – это ценности, получившие актуализацию через продуктивные творческие действия. Предполагают то, что человек своими творениями говорит миру.
2. Ценности переживания – это то, что человек получает от мира и отражает в своих эмоциях, они могут проявляться, например, в восприимчивости к художественным произведениям, музыке и красоте природы.
3. Ценности отношения предполагают способ взаимодействия индивида «с чем-либо, что изменить уже нельзя». Их реализация находится вне пределов влияния общества.

Классификация нравственных ценностей, предложенная отечественными исследователями Г. М. Коджаспировой и К. М. Хоруженко, включает три ключевые группы:

1) общечеловеческие;

2) социальные;

3) профессионально-культурологические [3; 7].

Общечеловеческие ценности представляют собой универсальные этические принципы, актуальные вне зависимости от социально-демографических характеристик индивида. К ним относятся базовые моральные нормы, такие как честность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм, неприкосновенность личности и право на жизнь. Данные ценности выступают в качестве фундаментальных регуляторов межличностных и социальных отношений.

Социальные ценности отражают нормативно-регулятивную систему, принятую в конкретном обществе. Они включают устойчивые поведенческие модели, традиции и социальные нормы (например, уважение к старшим, соблюдение этикета, проявление гражданской ответственности). Их основная функция заключается в поддержании социальной стабильности, интеграции общества и обеспечении устойчивости социальных институтов.

Профессионально-культурологические ценности формируются в процессе профессионального образования и последующей практической деятельности. Они ориентированы на развитие профессионально-личностных качеств специалиста, что особенно значимо в педагогической сфере.

Исследователи подчеркивают, что ценностно-смысловой аспект играет ключевую роль в профессиональной подготовке педагога. Формирование гуманистических установок у обучающихся возможно лишь при условии, что сам преподаватель осознает

человека как высшую ценность, что подтверждается единодушным мнением ученых и практиков в области образования.

Современные трансформации в общественной жизни и методологии преподавания иностранных языков обусловили эволюцию профессионального образа педагога, который приобрел выраженную лингвокультурную атрибутивность. Содержательная специфика данного феномена детерминирована следующими ключевыми факторами:

1. Антропологизацией методической науки, проявившейся в:

- принятии антропного принципа научно-методического познания;
- интеграции в терминологический аппарат личностно-ориентированных категорий (способность, компетентность);
- увеличении "человекоразмерности" традиционных научных понятий за счет включения аксиологических и смысловых компонентов.

2. Аксиологической направленностью лингвообразовательного процесса, характеризующейся:

- фокусировкой на личности обучаемого;
- выходом за рамки формального языкового обучения;
- ориентацией на практическое применение языковых навыков в реальных коммуникативных ситуациях;
- учетом мотивационных, когнитивных и ценностных аспектов языкового освоения [2, с. 21].

3. Поликультурной направленностью образовательного процесса, предполагающей:

- интеграцию родной и иноязычной лингвокультур;
- синтез языкового и концептуального сознания;
- формирование межкультурной компетенции;
- развитие культурной рефлексии и идентичности.

В контексте профессионального педагогического образования лингвокультурная личность педагога выполняет следующие значимые функции:

1. Образовательно-воспитательную:

- создание благоприятной образовательной среды;
- формирование толерантного отношения к культурному разнообразию.

2. Развивающую:

- формирование лингвокультурной компетенции обучающихся;
- развитие межкультурной коммуникативной способности.

3. Коммуникативную:

- осуществление эффективного межкультурного диалога;
- профессиональная коллаборация в поликультурной среде.

4. Саморазвивающую:

- непрерывное профессиональное совершенствование;
- аккультурация новых лингвокультурных парадигм.

Таким образом, современный учитель иностранного языка выступает как носитель и транслятор лингвокультурных ценностей, обеспечивающий не только языковую подготовку, но и формирование поликультурной компетентности обучающихся.

Для мониторинга уровня сформированности профессиональных компетентностей учителей иностранного языка Московской области методом исследования было выбрано анкетирование, в результате обработки ответов которого была получена детальная характеристика изучаемого явления, а также выявлены и смоделированы причинно-следственные связи.

Анкетирование учителей иностранного языка проводилось в 2024 году посредством конструктора “*GoogleForms”.* Ответы на вопросы включали информацию о стаже педагогической работы, наличии квалификационной категории, возрасте педагога, названии образовательной организации, городском округе.

В исследовании приняли участие 103 учителя из таких городских округов Московской области, как Бронницы, Коломна, Луховицы, Зарайск, Воскресенск, Егорьевск, Домодедово, Одинцово, Кашира, Королев, Ступино, Люберцы, Серпухов, Реутов.

Респонденты работают в разных образовательных организациях, среди которых наиболее известные: Гимназия имени Е. М. Примакова, МБОУ ОЦ "Флагман" (г.о. Одинцово); МБОУ «Гимназия №2 «Квантор», МБОУ Гимназия №8 (г.о. Коломна) и др.

Из 103 опрошенных педагогов:

- 29 учителей не имеют квалификационной категории, что составляет 28,2% от общего числа респондентов;
- 29 человек имеют первую категорию (28,2%);
- 45 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, что составляет 43,7% учителей.

Обобщая данные всего исследования, необходимо отметить, что из 103 опрошенных педагогов Московской области:

- 80 учителей обладает высоким уровнем сформированности базовых компетентностей, что составляет 77,67%;
- 17 человек показали средний уровень владения основными компетентностями, что составляет 17,48%;
- 5 человек продемонстрировали низкий уровень владения компетентностями, что составляет 4,85%.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что большинство учителей иностранного языка Московской области демонстрируют высокий уровень сформированности профессиональных компетенций. Установлено, что данные педагоги обладают выраженной системой профессиональных ценностей, что коррелирует с их высокой мотивационной направленностью, стремлением к профессиональному самосовершенствованию и достижению качественных образовательных результатов. Анализ показал соответствие их деятельности требованиям профессионального стандарта, включающего ценностные ориентиры, связанные с:

- обеспечением качества образовательного процесса;
- субъектно-ориентированным подходом к обучающимся;
- развитием личностного потенциала учащихся;
- формированием толерантного сознания.

Вместе с тем, выявлена незначительная группа педагогов с недостаточным уровнем профессиональных компетенций, характеризующаяся слабой выраженностью аксиологического компонента в профессиональной деятельности.

Заключение. Учитывая, что система ценностных ориентаций является ключевым фактором педагогического профессионализма, определяющим: целеполагание профессиональной деятельности, профессиональные убеждения и мотивы, характер взаимодействия с участниками образовательного процесса, становится очевидной необходимость целенаправленного развития личностной компетентности каждого педагога.

В качестве перспективного направления профессионального развития рекомендуется внедрение интерактивных образовательных технологий, включающих современные цифровые инструменты обучения, инновационные методические подходы, активные формы педагогического взаимодействия, что будет способствовать повышению

эффективности профессиональной деятельности учителей иностранного языка в современных социокультурных условиях.

Таким образом, уровень сформированности профессиональных компетенций тесно связан с ценностно-смысловыми ориентирами педагога. Не вызывает сомнения необходимость развития личностной компетентности у педагогов, так как система ценностей определяет цели, убеждения и мотивы деятельности учителя, а также его отношение к образовательному процессу и ученикам.

Использованные источники

1. Ариян, М. А. Ценностно-смысловые аспекты профессиональной подготовки учителя иностранного языка / М. А. Ариян // Аксиология иноязычного педагогического образования : моногр. Межд. науч.-практич. форума, Москва, 6-7 декабря 2019 г. / Московский педагогический государственный университет ; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М. : МПГУ, 2020. – С. 83–93.

2. Гальскова, Н. Д. Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования / Н. Д. Гальскова // Аксиология иноязычного педагогического образования : моногр. Межд. науч.-практич. форума, Москва, 6-7 декабря 2019 г. / Московский педагогический государственный университет ; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М. : МПГУ, 2020. – С. 12–22.

3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

4. Коряковцева, Н. Ф. Актуальные аксиологические аспекты профессиональной компетентности преподавателя в современном образовательном контексте / Н. Ф. Коряковцева // Аксиология иноязычного педагогического образования : моногр. Межд. науч.-практич. форума, Москва, 6-7 декабря 2019 г. / Московский педагогический государственный университет ; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М. : МПГУ, 2020. –. С. 58–71.

5. Лапшова, А. В. Психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога / А. В. Лапшова, Е. А. Уракова, Г. А. Грибина // Проблемы современного педагогического образования [Электронный ресурс]. – 2020. – № 69-3. – С. 172–174. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiefaktory-razvitiya-professionalizma-pedagoga. – Дата доступа: 25.04.2025.

6. Милованова, Л. А. Аксиологические аспекты подготовки учителя иностранного языка к работе в средних общеобразовательных учебных заведениях / Л. А. Милованова // Преподаватель XXI века [Электронный ресурс]. – 2019. – № 4-1. – С. 55–61. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-aspekty-podgotovki-uchitelya-inostrannogoyazyka-k-rabote-v-srednih-obscheobrazovatelnyh-uchebnyh-zavedeniyah. – Дата доступа: 25.04.2025.

7. Хоруженко, К. М. Культурология : энциклопедический словарь : 2550 словарных статей / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: VALUE- SEMANTIC CONTEXT

Salamatina I. I.
Kolomna, Russian Federation,
SSHU

Summary. *Based on the survey of teachers in the Moscow region, a correlation between axiological (value-based) orientations and the quality of teaching was identified. The article suggests ways to improve professional training by means of the personal competence development and innovative methodologies implementation.*

Key words*: foreign language education; professional competence; value-semantic guidelines.*

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Соболевская Е. В., Хрипунова Е. С., Шатьков Д. О.
Орша, Республика Беларусь,
Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. *В статье рассматривается влияние искусственного интеллекта на процесс обучения иностранному языку, а также возможности, предоставляемые различными сервисами на основе ИИ. Актуальность данного исследования состоит в стремительном развитии ИИ для создания персональных учебных материалов.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект; обучение иностранному языку; персонализированное обучение; эффективность обучения; нейросеть;*

В современном мире появляется все больше и больше технологий, которые облегчают нам жизнь, как рутинную, так и рабочую. Одним из перспективных направлений выступает интеграция искусственного интеллекта в систему языкового образования, в частности, в методику обучения иностранным языкам.

Актуальность исследования состоит в растущем интересе со стороны педагогов и учащихся к новым технологиям, позволяющим организовать полноценный учебный процесс и помочь в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. учащихся готовых и способных осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию для решения коммуникативных задач в поликультурном мире.

Применение искусственного интеллекта довольно обширно. В учебной деятельности это может быть написание эссе, подготовка докладов, создание презентаций, перевод текста и его озвучивания, проверка домашнего задания на допущенные орфографические и грамматические ошибки. ИИ может помочь учителям создать различные средства обучения (плакаты, словари и т.д.), тексты и упражнения, диалоги и аудиозаписи и т.д. Преподавание учебных предметов в большей части образовательных учреждений сводится к попытке объединения проверенных временем классических методов обучения и соответствующих текущему периоду мультимедийных средств. Однако как показывает практика, результаты, нацеленные на повышение качества образования исключительно посредством внедрения интерактивных мультимедийных средств, разновидностей графической симуляции, устройств на основе дополненной и виртуальной реальности, продуктов геймификации и прочих технологий на базе искусственного интеллекта, зачастую не оправдывают приложенных к ним усилий [3, с. 259].

Цель нашего исследования – рассмотреть вопрос влияния искусственного интеллекта на сферу преподавания иностранного языка, изучить возможности, предоставляемые преподавателям и учителям различными сервисами на основе ИИ; показать, каким образом различные сервисы искусственного интеллекта используются на практике.

Материал и методы. В качестве материала исследования были выбраны следующие сервисы искусственного интеллекта, которые могут быть использованы в обучении английскому языку: Quizizz, Quizgecko, Gamma, Sonix, Descript, Twee.

Для проведения исследования использовался комплексный подход, включающий в себя теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы включают в себя изучение научной литературы по теме исследования, анализ, обобщение и классификацию полученной информации. В ходе работы было проведено детальное изучение концепций и подходов, связанных с применением технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. На втором этапе исследования были применены эмпирические методы, включающие наблюдение и описание. На основе эмпирических методов

исследования была изучена эффективность использования различных технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку.

Результаты и их обсуждение. Искусственный интеллект (далее ИИ) – это одно из направлений информатики, целью которого является разработка компьютерных систем, способных выполнять функции, традиционно считающиеся интеллектуальными, – понимание языка, логический вывод, использование накопленных знаний, обучение, планирование действий и т.д. [1, с. 15].

Искусственный интеллект в своей сути имитирует работу головного мозга, однако в основе современных сервисов с использованием ИИ лежат различные типы алгоритмов, использующихся решений для тех или иных когнитивных задач. Такие алгоритмы называются – нейросетями. И именно с ними мы сталкиваемся при использовании сервисов с использованием ИИ.

Нейросеть – это более узкое понятие по отношению к термину ИИ, поскольку он конкретизирует алгоритм действий искусственного интеллекта [2, с. 313].

Нейросети широко используются человеком для решения разного рода задач, в особенности там, где алгоритмические решения не всегда бывают возможными либо оказываются неэффективными. Ниже представлена классификация нейросетей, основанная на архитектуре нейронов и способах взаимодействия между ними [2, с. 314].

Классификация нейросетей по архитектуре и сфере применения

Тип нейросети	Описание	Сфера применения	Пример нейросети
Прямые нейросети (FNN)	Простая форма с однонаправленными связями нейронов, отсутствует обратная связь	Создание простых логических операций, классификация и анализ текста, определение языка в мультилингвальной среде, морфологический анализ	многослойный персептрон MLP
Рекуррентная нейросеть (RNN)	Связи нейронов образуют направленный цикл, позволяя запоминать информацию	Распознавание речи, языковое моделирование, учет контекста, автоматизированный перевод, синтаксический анализ, анализ тональности текста	Elman RNN, Jordan RNN, Seq2Seq
Сверточная нейросеть (CNN)	Использует сверточные слои для пространственной иерархии нейронов	Анализ и обработка графических изображений, извлечение информации, контекстуальные векторные представления слов	GoogLeNet, EfficientNet, DenseNet
Нейросеть-трансформер (TNN)	Последовательность данных формируется с помощью механизмов внимания и параллельных вычислений	Последовательность данных формируется с помощью механизмов внимания и параллельных вычислений	GPT, BERT, ViTs
Генеративно-состязательная нейросеть (GAN)	Новые данные генерируются с помощью двух основных компонентов: генератора и дискриминатора (генератор создает новую информацию, а дискриминатор определяет достоверность полученной информации)	Генерация текста, генерация креативного учебного контент, аугментация текстовых данных, улучшенный автоматизированный перевод	ChatGPT, YaGPT, Mistral AI, Midjourney, Dall-E, Suno AI, Twee и др.

В нашем исследовании мы рассмотрим, как ИИ справляется с задачами создания материала, связанного с обучением иностранному языку. Мы выберем несколько сервисов, которые, по нашему мнению, могут помочь в создании учебного контента. Отбор сервисов осуществлялся согласно следующим принципам:

1) Принцип целесообразности. На передний план выносятся такие вопросы, как: «Насколько технологии искусственного интеллекта отвечают поставленным учебным задачам?» и «Является ли их использование адекватным и эффективным с учетом таких факторов, как затрата времени, ресурсов и т. д.?».

Основные идеи принципа целесообразности:

Во-первых, система обучения на основе искусственного интеллекта включает адаптивные программы, которые непрерывно в автоматизированном режиме проводят анализ успеваемости обучающихся и мгновенно реагируют на их запросы, предлагая множество вариантов для решения поставленных задач.

Во-вторых, система обучения формируется на постоянно обновляющихся информационных ресурсах. Алгоритмы искусственного интеллекта, обращаясь к имеющимся базам данных, адаптируют информацию под конкретные учебные задачи, сложность языкового материала, темп обучения и т. д. При таком подходе учебный контент генерируется в больших объемах сразу же на целевом языке. Искусственный интеллект предоставляет доступ к огромному количеству интерактивных материалов.

В-третьих, система обучения на основе искусственного интеллекта должна быть наглядной и прогнозируемой. Использование технологий искусственного интеллекта на практике должно находиться под контролем педагога на всех этапах учебного процесса. Используемые алгоритмы позволяют проводить онлайн-тестирование с целью отслеживания учебного прогресса и предоставления непрерывной обратной связи, что позволяет прогнозировать результативность учебного процесса.

2) Принцип персонализации обучения. Современные технологии все чаще используются для персонализации учебного процесса, при котором искусственный интеллект учитывает индивидуальные потребности и особенности каждого обучающегося. При таком подходе обучающийся делает запрос на интересующий его учебный материал и получает набор готовых учебных материалов и упражнений, которые максимально соответствуют его учебным целям, уровню языковой подготовки и темпу обучения. В отличие от традиционного формата обучения, искусственный интеллект самостоятельно отбирает учебный материал, определяет его сложность в зависимости от поставленных учебных задач.

3) Принцип интерактивности. Интерактивность, как характеристика современного образовательного процесса, предполагает активное взаимодействие между участниками учебного процесса и непрерывную обратную связь. Наличие непрерывной обратной связи – это ключевая характеристика цифровой дидактики.

4) Принцип доступности. Современные технологии позволяют сделать процесс обучения легкодоступным для массового числа пользователей [2, с. 316–318].

Проанализировав вышеперечисленные принципы, мы предлагаем следующие сервисы, которые, по нашему мнению, являются наиболее подходящими по этим критериям для преподавателей и учителей английского языка.

Quizizz – сервис для создания викторин, интерактивных видео, флеш-карточек, интерактивных слайдов, в котором алгоритмы искусственного интеллекта можно использовать для генерации дополнительных вопросов на основе уже имеющихся или на основе схожей темы. Также данный сервис позволяет извлекать уже готовые тесты из документов, что тоже может быть полезно [6].

В данном сервисе проявляются следующие приведенные ниже принципы:

1) принцип целесообразности: учитель сам выбирает для чего он создает контент при помощи данного сервиса, на каком этапе его использовать и какую задачу он перед собой ставит. Также с помощью выбранного сервиса мы можем отследить успеваемость учащихся в исполнении каких-либо заданий и определить их уровень знаний на определенный момент времени.

2) принцип персонализации обучения: на основе результатов пройденных заданий можно создать учебный материал, сосредоточенный на успеваемости каждого из учащихся;

3) принцип интерактивности: данный принцип реализуется в стремлении учащихся набрать наибольшее количество очков, соответственно происходит стимулирование активной познавательной деятельности обучающихся.

4) принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе. Вам не нужно вводить дополнительные запросы, алгоритм ИИ сам предоставляет уже готовые варианты.

Quizgecko – схожий с предыдущим сервис, который больше опирается на алгоритмы искусственного интеллекта. В данном сервисе можно создавать тесты, карточки, викторины как на основе текста, так и по запросу пользователя. Также можно создавать викторины через ссылки из сети Интернет и YouTube [7].

В предоставленном сервисе осуществляются такие принципы как:

1) принцип целесообразности: искусственный интеллект предоставляет доступ к огромному количеству интерактивных материалов, обращаясь к имеющимся базам данных. Как и в предыдущем сервисе учитель сам выбирает для чего он создает контент, на каком этапе его использовать и какую задачу он перед собой ставит. Из отличий стоит отметить, что можно составить материал по запросу пользователя по нужной теме;

2) принцип персонализации обучения: сервис генерирует различного уровня задания, а тем временем учитель, опираясь на интеллектуальные возможности учащихся, выбирает наиболее подходящий материал;

3) принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе. Однако при создании материала по запросу нужно четко указывать, что вы хотите создать.

Gamma. Данная нейросеть, предназначенная для создания интерактивных презентаций, отчетов и визуальных материалов. Инструмент использует ИИ для анализа данных, чтобы структурировать, упрощать и визуализировать информацию. Для работы с данным сервисом нужно загрузить текстовый файл или самому набрать текст, на основе которого вы хотите создать презентацию, выбрать количество слайдов и язык на котором должна быть создана презентация, а также стиль и оформление [4].

1) принцип целесообразности: учитель сам выбирает для чего он создает презентацию, какой материал будет использоваться и какую задачу он перед собой ставит;

2) принцип персонализации обучения: сервис генерирует различные презентации, в разных стиля с использованием различных шаблонов, а тем временем учитель, опираясь на возраст учащихся, выбирает наиболее подходящий стиль и подачу материала;

3) принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе.

Sonix: точный перевод речи в текст на более чем пятьдесяти языках. Браузерный редактор Sonix позволяет искать, воспроизводить, редактировать, упорядочивать и делиться расшифровками аудиотекстов и использовать их в своих упражнениях [8].

Осуществляет следующие принципы:

1) принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе.

2) принцип целесообразности: сервис позволяет использовать аутентичные материалы (видео, песни) для знакомства учащихся с реальным языком и для обучения аудированию. На основе дешифрованного текста можно уже самому создать весь комплекс упражнений согласно методике преподавания.

Descript – это ИИ инструмент, на основе которого можно писать, записывать, расшифровывать, редактировать аудиозаписи и видео. Данный сервис похож на предыдущий, однако инструменты ИИ позволяют также улучшать уже имеющиеся аудиозаписи, добавлять различные элементы, добавлять субтитры к видео. Процесс редактирования простой и интуитивный, позволяя фокусироваться на содержании, а не на технических деталях. [5]

Проявляются такие принципы как:

1) принцип доступности: сервис предполагает создание условий, при которых аудиозаписи и видео становятся более понятными и не вызывают дополнительных трудностей у учащихся при восприятии.

2) также принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе.

Twee.com. С помощью сервиса Twee можно быстро и легко создавать материалы для уроков с учетом уровня знаний учеников. Для работы с сервисом достаточно указать тему, ссылку или список слов, и алгоритмы Twee сгенерируют тексты, диалоги, упражнения на заполнение пробелов, закрытые и открытые вопросы, задания для письма, задания на сопоставление слов с их значением, перифраз в соответствии выбранному уровню (A1-C2). Также Twee предоставляет учителям английского языка набор инструментов ИИ для планирования уроков [9].

Данный сервис отражает следующие принципы:

1) принцип целесообразности: по конкретным запросам учителя сервис генерирует материал с определенной лексикой, предоставленной учителем, а также предоставляет градацию уровней владения иностранным языком.

2) персонализации обучения: согласно выбранному уровню владения языка и тематике будут предоставлены задания, основывающиеся на данном запросе;

3) принцип доступности реализуется через простоту использования функции ИИ в данном сервисе.

Данные сервисы можно также комбинировать с друг другом. Рассмотрим, как это реализуется на примере комбинирования twee со следующими сервисами: Sonix и Quizizz:

Использование сервиса Sonix:

1. Для начала мы нашли видео, на базе которого будет создаваться весь учебный материал;
2. С помощью сервиса Sonix мы извлекли текст из данного видео, который в дальнейшем послужил основоположником всех далее созданных заданий;
3. Извлеченный текст мы поместили в сервис twee.com. Искусственный интеллект помог нам создать разного рода задания, а также дал сгенерировал ответы на них. Ниже приведены перечень созданных заданий:

- Вопросы с вариантами ответа;
- Игра «Правда или ложь»;
- Вставка слов на места пропусков.

Таким образом, объединив два сервиса и использовав их функции, мы смогли создать учебный материал в различных его формах, используя извлеченный текст из обучающего видеоролика.

Использование сервиса Descript.

Мы взяли тоже самое видео для создания аудио в Descript.

1. Загрузив видео, сервис обработал видео и извлёк текст из него.

2. С помощью функций ИИ сервис нашел слова-паразиты и речевые паузы и автоматически убрал их.

3. Далее сервис дает возможность сохранить аудио.

Использование сервис Quizizz

1. Уже имеющую викторину с сервиса Twee мы переместили в Quizizz.

2. На базе имеющихся данных сервис проанализировал имеющиеся задания и дополнил предыдущие вопросы похожие на предшествующие.

Таким образом задействовав несколько нейросетей, мы сумели создать цельный материал, который можно использовать на уроке английского языка.

Однако каждое нововведение имеет, как и положительные, так и отрицательные воздействия на деятельность человека. К положительным сторонам использования ИИ можно отнести следующие пункты.

- Экономит время педагога на создания практического и теоретического материла;
- Помогает извлечь главную информацию из разносторонних источников;
- Генерирует разнообразные способы подачи материала;
- Повышает качество образования;
- Обеспечивает комфорт для работы;
- Помогает разработке индивидуального материала с учетом успеваемости учащихся;

Если говорить об отрицательных сторонах использования искусственного интеллекта в сфере образования, можно отметить следующее:

• Стоимость использования сервисов. Бесплатный функционал ограничен либо временем, либо количество использований.

• Несовершенство работы алгоритмов ИИ. Вопросы викторины могут содержать ошибки. При работе с аудио и видео могут возникать проблемы при их обработке и т.д.;

• Однотипность информации. Материалы создаваемые ИИ похожи друг на друга, в них отсутствует творческая составляющая;

• Неполное раскрытие запроса. Важно правильно формировать запрос для более точной работы алгоритмов;

• Использование сервисов с искусственным интеллектом без просмотра других источников не дает достоверную информацию;

• Имеются данные о негативных тенденциях, кроющихся в отсутствии у студентов стремления к критическому осмыслению полученных с помощью технологий сведений и формировании безусловного доверия к цифровым устройствам;

• Злоупотребление искусственным интеллектом приводит к деградации умственной деятельности человека.

Заключение. Таким образом, в ходе нашей работы мы смогли раскрыть понятие «искусственный интеллект» (ИИ), классификацию, принципы отбора сервисов, сервисы, в которых он является главной составляющей, а также его положительное и отрицательное влияние на образовательную сферу как для учителя, так и для ученика. В процессе нашей работы мы показали, как использовать данные сервисы в образовательных целях.

Искусственный интеллект действительно является полезным технологическим средством, которое постепенно начинает внедряться во все аспекты деятельности человека, в том числе и преподавание, но не стоит забывать, что искусственный интеллект – это инструмент, который может помочь облегчить работу педагогу, а не заменить его труд в целом

Различным алгоритмам нейросетей можно найти своё применение в преподавании, однако не стоит злоупотреблять этими возможностями, так как дорога к мастерству в своей профессии лежит через упорный труд и постоянный поиск наиболее эффективным методов и приемов обучения, где ИИ является помощником, но не основным средством обучения.

Использованные источники

1. Бондарев, В. Н. Искусственный интеллект: Учеб. пособие для вузов / В. Н. Бондарев, Ф.Г. Аде. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2002 – 613 с.

2. Евстигнеев, М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 2. – С. 309–323.

3. Макаренко, Ю. В Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведениях (на примере обучения иностранным языкам) / Ю. В. Макаренко, В. А Венцель, О. Ю. Зеленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-2. – С. 258–261

4. AI PPT Maker – AI Presentations Generator | Gamma [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gamma.design. – Дата доступа : 16.05.2025.

5. Descript: Edit Videos & Podcasts Like a Doc | AI Video Editor [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://descript.com. – Дата доступа : 16.05.2025.

6. Quizizz | Free Online Quizzes, Lessons, Activities [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://quizizz.com. – Дата доступа : 16.05.2025.

7. Quizgecko | AI Quiz Maker [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://quizgecko.com. – Дата доступа : 16.05.2025.

8. Sonix AI [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://sonix.ai – Дата доступа : 16.05.2025.

9. Twee – Tweak your lessons with the power of AI [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https:// https://twee.com. – Дата доступа : 16.05.2025.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

Sobolevskaya E. V., Khripunova E. S., Shatkov D. O.
Orsha, Republic of Belarus,
Orsha College of VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article discusses the impact of artificial intelligence on the process of foreign language learning and the opportunities provided by various AI-based services. The relevance of this study in the fast development of AI for the creation of personalized learning materials.*

Key words: *artificial intelligence; teaching foreign languages; personalized learning; learning efficiency; neural network.*

УДК 811.161.1

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО СТИЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Степанов Д. А.
Витебск, Республика Беларусь,
УО «Витебский государственный технологический университет»

***Аннотация**. В статье рассматривается специфика использования в профессионально ориентированном обучении иностранному языку англоязычных аутентичных текстов экономической тематики, помещённых в публицистических и энциклопедических изданиях.*

***Ключевые слова**: аутентичный текст, лексический уровень системы языка, профессионально-ориентированное обучение, профессиональный дискурс, лексические упражнения.*

Введение. Лексический уровень занимает центральное место в языковой системе, поскольку именно его единицы являются неотъемлемой основой всех видов речевой деятельности: устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо). Лексика определяет содержание речи; усвоение лексического материала является фундаментальным условием для развития речевых умений и т. п.

Одна из основных задач преподавателя иностранного языка – постоянно обогащать и развивать словарный запас обучающихся, стремясь довести умение его использования до такого уровня автоматизации, чтобы обучаемые могли автономно применять усвоенные слова и словосочетания в соответствующих речевых ситуациях. Способность автоматически извлекать слова из долговременной памяти и соотносить их с другими лексическими единицами определяется как ***лексический** навык*. Обучение лексическому аспекту речи направлено на формирование двух ключевых навыков: *продуктивного*, который способствует развитию умений говорения и письма, и *рецептивного*, необходимого для аудирования и чтения. Продуктивный лексический навык предполагает умение оперативно вызывать нужное слово для решения коммуникативной задачи и грамотно сочетать его с другими словами, а рецептивный – способность распознавать как графические, так и фонетические образы лексических единиц.

Традиционно в отечественной методике преподавания иностранного языка (далее – ИЯ) различают два вида источников формирования и пополнения словарного запаса учащихся: *адаптированные* (переработанные, упрощенные, систематизированные) и *аутентичные* (оригинальные, не предназначенные для учебных целей) тексты разных форм представления и каналов передачи. Простой и быстрый доступ к последним благодаря глобальному информационному пространству позволил преподавателям увеличить объём аутентичного материала на занятиях ИЯ, что обусловливает актуальность предпринятого исследования.

Цель работы – проанализировать потенциал аутентичных текстов научного и научно-популярного стиля как базы для представления нового лексического материала и формирования навыков усвоения и последующего использования профессиональной лексики у студентов экономических специальностей.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных учёных, связанные с вопросами развития лексических умений и навыков (А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова, Ж. Пиаже, Р. К. Миньяр-Белоручева). В работе использовались общенаучные методы: аналитический, метод обобщения и систематизации.

Материалом послужили статьи из популярных периодических тематических изданий: *Financial Times*, *The Economist*, а также статьи из раздела *Dictionary* веб-сайта *Investopedia.com*.

Результаты и их обсуждение. Обучение профессиональному иностранному языку опирается на работу с иноязычными профессиональными текстами. Эти тексты обеспечивают интеграцию языковой подготовки со специальными дисциплинами, способствуют расширению лексического запаса и являются основой для формирования коммуникативных навыков на иностранном языке. При подборе материалов аутентичного характера для использования его в процессе обучения следует ориентироваться на языковой опыт обучающихся как на родном, так и на иностранном языках, а также учитывать степень их владения фоновыми знаниями [1].

Аутентичные устные и письменные тексты – это естественный продукт речевой деятельности носителей языка, созданный без упрощения его в соответствии с уровнем владения учащимися языком. К ключевым особенностям таких текстов относят:

1. *Реалистичность*: языковой материал отражает реальную коммуникативную практику, включая дискурсивные элементы.
2. *Релевантность*: текст учитывает возрастные особенности и уровень владения языком учащихся.
3. *Психологическая адаптивность*: восприятие материала опирается на индивидуально-личностные характеристики учащихся.
4. *Лингвистическая специфика*: наличие характерных лексико-грамматических структур.
5. *Мотивационный эффект*: способность стимулировать интерес к изучению языка.
6. *Практическая ценность*: содержание текста несёт полезную информацию для профессиональной или учебной деятельности.

Дискурсивно аутентичный текст отличается естественностью лексики и грамматических конструкций, ситуативной релевантностью языковых средств, а также аутентичным словоупотреблением. Для него характерны логическая завершённость и тематическая целостность. Среди характеристик дискурсивно аутентичного текста как ценный ресурс для пополнения словарного запаса и иллюстрации межъязыковых различий на конкретных примерах следует выделить ***лексико-фразеологическую*** *аутентичность*.

На этапе подбора для занятия аутентичных текстов профессиональной направленности преподаватель ориентируется на доступность и содержательную ценность отбираемого материала: текст должен быть полезным и интересным, содержать как новые, так и знакомые студенту лексико-грамматические конструкции. Содержание текстового материала должно, по возможности, совпадать с темами профильных дисциплин, в рамках которых обучаемые, во-первых, знакомятся с профессиональными терминами на родном языке, во-вторых, формируют свои разноплановые фоновые знания. В результате такие тексты будут способствовать не только расширению словарного запаса обучающихся, но и углублению их знаний в области будущей специальности. Интеграция языкового обучения с профессиональным контекстом (преимущественно будущим) стимулирует мотивацию и актуализирует связь между теорией и практикой.

В соответствии с типологией аутентичных материалов, основанной на уровнях владения иностранным языком согласно системе Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), статьи из англоязычной прессы (в том числе и из электронных изданий и платформ) относятся к «истинным», или подлинным, аутентичным текстам. Это означает, что они соответствуют уровням B2-C1/2 по CEFR и не подвергаются искусственной обработке в образовательных целях.

Критерии содержания определяют ценность текста как учебного материала для чтения и позволяют спрогнозировать, какие термины следует отобрать, чтобы обеспечить понимание обучаемыми изложенной в тексте информации. Содержание текста определяет эффективность организации учебной работы, направленной на понимание смысловой информации, а также результативность усвоения терминологической лексики.

Как показывает педагогическая практика, при отборе аутентичных текстов преподаватели отдают предпочтение текстам *научного* и его *научно-популярного* подстиля, что можно объяснить особенностями самих этих коммуникативно-речевых регистров.

Научный стиль характеризуется лаконичностью, линейным повествованием в рамках основной темы, точным и кратким изложением фактов [2]. В подобных текстах обязательным является использование научной терминологии. Это можно проиллюстрировать на примере отрывка из статьи «*What is Demand?*», опубликованной на сайте Investopedia.com (раздел – Dictionary): ***Demand*** *is a consumer's willingness* ***to buy*** *something, and demand is generally related to the* ***price*** *that consumer would have* ***to pay****. Generally speaking, demand* ***increases*** *when prices* ***drop*** *and* ***decreases*** *when* ***prices rise****.* ***Market demand*** *is the* ***total quantity*** *demanded by all consumers in a market for a given* ***good****, and* ***aggregate demand*** *is the* ***total demand*** *for all* ***goods and services*** *in an economy* [4]. Из 66 слов в отрывке – 14 (выделены в тексте) относятся к терминам, причём 4 из них – к профессиональным терминам (*demand, market demand, aggregate demand* и *total demand*). Ряд слов (*increase, decrease, total quantity, goods and services*) можно отнести к *общенаучным* терминам, остальные же являются *общеупотребительными* и могут быть отнесены к терминам только в контексте статьи и в рамках изучаемой темы.

В свою очередь *научно-публицистический* стиль, относящийся к одному из подстилей научного, отличается доступностью, увлекательностью, простотой и ясностью изложения, наличием широкого спектра стилистических фигур, лексических и грамматических особенностей, ограниченным использованием терминологии. Он вбирает в себя множество характеристик других функциональных стилей, а именно газетно-публицистического, художественного, научного и разговорного.

Это подтверждается приведенными ниже примерами отрывков из статей в периодических изданиях «Financial Times» и «The Economist».

Так, для более точного и фактологического изложения материала в научно-популярных текстах используются имена собственные: *The artificial intelligence company has been at the centre of a battle over its future that has pitted chief executive* ***Sam Altman*** *against cofounder and tech entrepreneur* ***Musk*** *as wrell as former employees and AI academics. All the big American cloud providers—****Amazon****,* ***Google****,* ***Microsoft*** *and* ***Oracle****—have set up shop. According to* ***Knight Frank****, a property consultancy, Johor's total data-centre capacity (built, under construction or planned) grew from 10 megawatts in early 2021 to more than 1,500 megawatts by 2024* [5].

Включаемые в подобного рода произведения изобразительно-выразительные средства, прежде всего – *тропы* (эпитеты, сравнения, метафоры и т. п.) наполняют такие тексты эмоциональностью и экспрессивностью – ср., например: *The* ***humble*** *magnet may not seem to belong alongside steel, microchips and oil* ***as a chess piece*** *in the great diplomatic game. By now, it is* ***abundantly clear*** *that US-China trade has collapsed as tariff rates are* ***too prohibitive*** [6].

Таким образом, из-за обилия общеупотребительной лексики, относящейся к уровням B2-C1 по классификации CEFR, при отборе языкового материала, следует учитывать не только тему научно-популярного текста, но и уровень как общей, так и профессиональной подготовки обучающихся.

На сегодняшний день в подходе к работе с текстами на занятиях по иностранному языку, который воспринимается в методике в качестве традиционного, выделяют

дотекстовый, *текстовый* и *послетекстовый* этапы. При работе с аутентичным профессионально ориентированным текстом в аспекте формирования лексических навыков у студентов неязыковых специальностей важно сосредоточить внимание на упражнениях, которые могут использоваться на всех этапах работы с текстом. Освоение устойчивых выражений, лексики терминологического характера, клише, схем анализа аннотаций даёт студентам возможность выразить на иностранном языке своё отношение к проблеме, комбинируя и употребляя эти опоры. Важным является и *правило*, изложенное **Жаном Пиаже**, согласно которому лучше всего запоминаются фразы, затем отдельные предложения, а отдельные слова запоминаются в значительно меньшей степени [3].

Упражнения на усвоение новых слов направлены на *формирование* ***продуктивного*** *лексического навыка* и его совершенствование: упражнения, направленные на запоминание слов, его семантики в единстве с фонетической и грамматической формой слова и упражнения, цель которых – упрочение синтагматических и парадигматических связей данной лексической единицы. Первичная тренировка в употреблении новой лексики осуществляется в условно-речевых ситуациях (упражнениях на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию, осуществляемых в условиях специально организованного общения). Эти упражнения сопровождаются коммуникативной установкой.

Ниже приводятся примеры упражнений с лексическим материалом, которые предлагаются в рамках изучения темы «Money and Banks» студентам экономических специальностей. Упражнения составлены на основе материала статьи «Understanding Money: Its Properties, Types, and Uses», опубликованной на сайте Investopedia.com.

Упражнение *словообразовательного* характера:

1. Fill in the columns with the parts of speech derived from the following words:
fungible, recognition, value, measure, exchange

Noun	Adjective	Verb	Participle

Упражнения на *расширение словарного запаса*:

2. Replace the highlighted word in the sentence below with a synonym so the meaning of the sentence doesn't change.

Money is a system of value that ***facilitates*** *the* ***exchange*** *of goods in an economy. Using money allows buyers and sellers to pay less in transaction costs,* ***compared to*** *barter trading.*

3. Find an antonym to the highlighted word in the sentence below

The first types of money were commodities. Their physical properties made them ***desirable*** *as a medium of exchange. In* ***contemporary*** *markets, money can* ***include*** *government-issued* ***legal*** *tender or fiat money, money substitutes, fiduciary media, or electronic cryptocurrencies.*

4. Match the word and its definition.

Legal tender	*An intangible economic activity provided by an individual or organization for the benefit of another party. This category includes activities such as consulting, healthcare, education, repair work, and other forms of labor or expertise that deliver value to consumers.*
Commodity	*The direct exchange of goods or services between parties without the involvement of money as a medium of exchange.*
Service	*Money that a government has officially declared to be acceptable for the payment of debts and financial obligations.*
Barter	*A basic good or raw material that is interchangeable with other goods of the same type. Examples often include natural resources like oil, metals, agricultural products, and more.*

5. Make a list of words which describe advantages and disadvantages of commodity money (of fiat money).

Упражнение на умение употреблять изученные слова и словосочетания в письменной речи:

6. Fill in the gaps using the following words: ***monetary value, goods and services, medium of exchange, facilitates saving, profits and losses***

Money As a Unit of Account

Due to money's use as a _____ for buying and selling and as a value indicator for all kinds of ____, money can be used as a unit of account. That means money can keep track of changes in the value of items over time and multiple transactions. People can use it to compare the values of various combinations or quantities of different goods and services. Money as a unit of account makes it possible to account for ____, balance a budget, and value the total assets of a company.

Money As a Store of Value

Money's usefulness as a medium of exchange in transactions is inherently future-oriented. As such, it provides a means to store a _____ for use in the future without having that value deteriorate. So, when people exchange items for money, that money retains a particular value that can be used in other transactions. This ability to function as a store of value ____for the future and engaging in transactions over long distances.

Для упражнений, обеспечивающих первичное закрепление материала, характерны следующие особенности: они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом и грамматическом окружении; в упражнении должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие способности обучаемых.

7. Put the following words in a correct order to make up a sentence. The first word is capitalized:

a) *can, person, money, a quantity, else, One, borrow, of, from someone.*

b) *originate out, of the spontaneous, Money, order of, can, markets.*

Заключение. Образовательный потенциал текстов научной и научно-популярной жанрово-стилистической принадлежности может быть реализован в относительно полной мере благодаря тщательному отбору языковых средств, в частности, лексики и стилистических приёмов, отвечающему уровню общих и профессиональных знаний обучаемого. К преимуществам использования аутентичных текстов следует отнести доступность источников, а также разнообразие содержания образовательного характера, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и расширению знаний в области профессиональной деятельности учащихся.

Упражнения, составленные на основе текста статьи, делают процесс освоения новой лексики более динамичным и эффективным; освоение профессиональной лексики повышает общий уровень владения языком и стимулирует к дальнейшему совершенствованию лексических навыков. Также в ходе выполнения лексических упражнений активизируются навыки чтения; содержание и лексическое наполнение аутентичных научных и научно-популярных текстов позволяет использовать разнообразные формы упражнений, учитывая уровень подготовки каждого учащегося. Успешность в овладении словарным запасом зависит от наличия у обучаемого умений, составляющих общеучебный компонент содержания обучения лексике: наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления; догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексической единицы; работать с различными словарями; вести учебный словарь с удобной формой записи для обучаемого.

Использованные источники

1. Подпорина, Н. М. Работа с лексикой в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку / Н. М. Подпорина // Решетневские чтения. – 2014. – № 18. – С. 235–237.

2. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Флинта; Наука, 2002. – 384 с.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М. : Аспект-Пресс, 2012. – 67 с.
4. Investopedia.com : сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.investopedia.com. – Дата обращения : 07.05.2025).
5. Financial Times. – 07.05.2025. – 24 p.
6. The Economist. – 03.05.2025 – 76 p.

METHODICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC AND POPULAR SCIENTIFIC STYLE TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

Stepanov D. A.
Vitebsk, Republic of Belarus,
Vitebsk State Technological University

***Abstract**. The article examines the specifics of using English-language authentic texts on economic topics, published in journalistic and encyclopedic articles, in the process of teaching a foreign language for professional purposes.*

***Keywords**: authentic text, lexical level of the language system, learning language for professional purposes, professional discourse, lexical exercises*

УДК 37.016:811.112.2:004.738.5

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ TOP-THEMA

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

***Аннотация.** В статье исследуется методический потенциал аутентичных материалов Top-Thema в обучении немецкому языку, анализируются их преимущества для развития языковых компетенций и предлагаются практические рекомендации по интеграции ресурса в учебный процесс.*

***Ключевые слова:** Top-Thema; немецкий язык; аутентичный текст; цифровые образовательные ресурсы.*

В условиях глобализации и цифровизации образования традиционные методы преподавания языков уже не могут в полной мере удовлетворить потребности учащихся. В этих условиях особую ценность приобретают аутентичные материалы, которые позволяют обучающимся погрузиться в языковую среду и познакомиться с актуальной лексикой, грамматикой и культурными особенностями. Их использование отвечает ключевым требованиям сегодняшнего образования: цифровизации учебного процесса, практико-ориентированному подходу и формированию актуальных языковых компетенций.

Актуальность исследования определяется необходимостью модернизации методик преподавания в соответствии с цифровыми реалиями, потребностью в аутентичных учебных материалах, отражающих современный язык, необходимостью развития навыков работы с аутентичными информационными источниками.

Целью данной статьи является описание методического потенциала материалов Top-Thema в обучении немецкому языку и предложение практических рекомендаций по их применению в учебном процессе.

Материал и методы. В исследовании применялись следующие методы: анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков, описание и систематизация материалов, метод обобщения. В качестве материала рассматривается учебный раздел Top-Thema от Deutsche Welle (образовательного ресурса с бесплатными онлайн-курсами для изучения немецкого языка), в частности статья “Wie gefährlich ist ChatGPT?” с комплексом сопутствующих упражнений [1].

Результаты и их обсуждение. Top-Thema – это образовательный раздел, предлагающий адаптированные новостные статьи уровня B1/B2 с аудиосопровождением и интерактивными упражнениями. Они способствуют развитию навыков аудирования, чтения, говорения, а также повышают мотивацию за счет работы с актуальными и интересными темами.

Материалы Top-Thema обладают значительным потенциалом для применения в обучении немецкому языку благодаря следующим особенностям:

аутентичность – тексты и аудиозаписи созданы носителями языка и отражают современные языковые тенденции;

актуальность тем – статьи посвящены социальным и культурным вопросам, что повышает интерес учащихся;

многоуровневость – материалы адаптированы для разных уровней владения языком, что позволяет использовать их в разнородных группах;

развитие всех видов речевой деятельности – задания к статьям включают упражнения на развитие навыков ознакомительного чтения, аудирования, развитие лексических навыков. Представленные тексты обладают значительным потенциалом для развития коммуникативных навыков, включая монологическую и диалогическую речь через дискуссии, а также письменную речь посредством написания эссе, при условии применения преподавателем соответствующих методических приемов.

При работе с аутентичным (аудио)текстом традиционно выделяют следующие этапы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап готовит обучающихся к первому восприятию текста, стимулирует у них интерес к прослушиванию/чтению, устраняет барьер языковых трудностей. Студенты выполняют серию упражнений, способствующих расширению их словарного запаса, пониманию связующих средств текста и формированию навыков прогнозирования содержания текста.

На текстовом этапе обучаемые выполняют упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации из текста.

Послетекстовый этап работы с текстом нацелен на вывод читателя на генерацию устной или письменной речи, опираясь на прочитанный аутентичный материал. После чтения текста обучаемым предлагаются упражнения, контролирующие понимание основного содержания и функций текста, коммуникативного намерения автора и умение выражать одиночные суждения о прочитанном [2].

На примере статьи **“Wie gefährlich ist ChatGPT?”** рассмотрим возможности интеграции данного цифрового ресурса в обучение студентов факультетов социальной педагогики и психологии, физической культуры и спорта, педагогического факультета, а также всех интересующихся иностранными языками и иностранной литературой. Изучение темы «Современные технологии и их влияние на общество» входит в учебную программу дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» для первого курса нефилологических специальностей указанных факультетов. Данная тема особенно актуальна в образовательном контексте, так как затрагивает вопросы искусственного интеллекта (ИИ),

цифровой грамотности и будущего профессий. Представленный в статье комплекс заданий, разработан и дополнен автором на основе материала “Wie gefährlich ist ChatGPT?”, включает разнообразные виды упражнений, направленные на развитие всех видов речевой деятельности.

I. Предтекстовый этап.

Рассмотрение темы искусственного интеллекта целесообразно начать с активизации предварительных знаний обучающихся, предложив им ответить на вопрос: **Was wissen Sie über ChatGPT?** (Расскажите, что вам известно о чате GPT?) Данное задание позволяет выявить исходный уровень осведомленности студентов о технологиях ИИ. Далее, для систематизации знаний, рекомендуется организовать работу по выделению и аргументации трех ключевых преимуществ и трех недостатков ИИ: **Listen Sie jeweils drei Vor- und Nachteile künstlicher Intelligenz auf und begründen Sie kurz Ihre Argumente.** Такой подход способствует развитию критического мышления в контексте обсуждаемой проблематики.

Для обеспечения успешного понимания текста целесообразно использовать специально разработанный комплекс лексических упражнений, способствующий усвоению ключевой лексики:

1. Verbinden Sie die Wörter mit den passenden Definitionen (Соедините слова с их определениями):

Fachwelt, Umgang, Chatbot, unberechtigt, überflüssig Sichtweise.Künstliche Intelligenz (KI), potenziell, Anwendung, Revolution, Stil, generativ, Quelle, schablonenhaft, gründlich, Desinformation, etwas imitieren, Schulaufsatz.

1. ein Programm, das selbst Texte schreiben und mit Menschen kommunizieren kann
2. ein Programm, das selbstständig Dinge erkennen, lernen und entscheiden kann
3. hier: eine große Veränderung; etwas ganz Neues
4. ein Text, den Schülerinnen und Schüler als Aufgabe im Unterricht oder zu Hause schreiben müssen
5. die Art und Weise, wie man etwas macht
6. die wissenschaftliche Öffentlichkeit auf einem Gebiet
7. so, dass etwas erzeugt wird; auf das Schaffen von etwas bezogen
8. nicht notwendig; nicht mehr wichtig
9. das Veröffentlichen und Verbreiten von falschen Informationen
10. hier: Ursprung einer Information; der Ort, wo eine Information herkommt
11. einfallslos; immer auf die gleiche Art gemacht
12. etwas nachmachen
13. hier: so, dass jemand so arbeitet, dass er keine Fehler macht
14. hier: so, dass es keinen vernünftigen Grund für etwas gibt
15. hier: die Nutzungsmöglichkeit
16. möglicherweise
17. hier: die Handhabung einer Sache; das Behandeln
18. die Meinung; die Art, wie man über etwas denkt

2. Erstellen Sie eine Assoziogramm mit den Wörtern (Составьте ассоциограмму со словами):

KI, Desinformation, revolutionieren, Gefahr, Algorithmus.

3. Lesen Sie die Überschrift “Wie gefährlich ist ChatGPT?” und sagen Sie den Inhalt des Artikels voraus (Посмотрите на заглавие текста “Wie gefährlich ist ChatGPT?” и попробуйте предсказать содержание статьи).

II. Текстовой этап.

Первичное знакомство с текстом организуется через задание на общее понимание: после первого прослушивания статьи студенты отвечают на вопрос о главной теме текста

(*Wovon handelt der Text?*), выбирая подходящие варианты из предложенных (допускается несколько правильных ответов).

1. Hören Sie sich das Audio an und beantworten dann die Frage. Wählen Sie die richtigen Lösungen aus. Mehrere Antworten sind richtig:

In dem Text geht es um …

a) ein Computerprogramm, das eigene Texte schreiben kann;
b) Texte von KI, die sich kaum noch von menschlichen Texten unterscheiden lassen;
c) Menschen, die mit Absicht falsche Informationen in Chats teilen [1].

Второе прослушивание текста направлено на детальное понимание содержания и параллельное совершенствование произносительных навыков учащихся. В частности, студенты слушают аудиозапись, одновременно следя за текстом, при этом обращая внимание на: произношение сложных звуков (например, умлауты, “ch”, “r”), интонационные модели в повествовательных и вопросительных предложениях, а также паузацию и логическое ударение. Таким образом, учебный ресурс позволяет комплексно развивать как навыки чтения и аудирования, так и фонетическую сторону речи.

Учащимся предлагается выполнить следующие упражнения:

2. Was steht im Text? Lesen Sie das Manuskript und vervollständigen Sie die Sätze. Mehrere Antworten können richtig sein (Какая информация содержится в тексте? Прочитайте текст и дополните предложения, выбрав подходящие варианты. Допускается несколько правильных ответов):

1. Welche Gefahren werden bei der Nutzung von ChatGPT gesehen?

a) Es könnte dafür sorgen, dass zum Beispiel Menschen, die Texte schreiben, keine Arbeit mehr finden.
b) Die KI kann auch Texte schreiben, in denen falsche Informationen stehen.
c) Universitäten werden überflüssig, weil alle nur noch mit ChatGPT lernen.

2. Was sagt Sam Altman, der Chef von OpenAI?

a) Er glaubt nicht, dass ChatGPT in der heutigen Form gefährlich ist.
b) Er ist überzeugt von seiner Erfindung, findet aber, dass ChatGPT oft auch Unsinn produziert.
c) Er hält es für möglich, dass Chatbots in der Zukunft eine Gefahr für uns darstellen werden.

3. Kennen Sie den Wortschatz? Wählen Sie für jede Lücke das richtige Substantiv aus (Знакомы ли вы с лексикой? Выберите подходящее существительное для каждого пропуска в предложениях):

a) Künstliche Intelligenz b) Desinformation c) Anwendung d) Quelle e) Fachwelt f) Schulaufsatz

1. Bist du dir sicher, dass die Information in dem Text stimmt? Hast du die _____ geprüft?
2. Ich weiß nicht, ob ein Mensch oder eine _____ diesen Text geschrieben hat.
3. Ein _____ wird meistens von Hand geschrieben.
4. Manche Internetnutzer betreiben _____, indem sie falsche Meldungen ins Netz stellen.
5. Der Chatbot ChatGPT hat in der _____ für Aufregung gesorgt.
6. Eine mögliche _____ von KI betrifft den Unterricht in der Schule.

4. Bestimmen Sie die Adjektive! Wie lassen sich die Adjektive näher beschreiben? Wählen Sie für jede Lücke das passende Wort aus (Определите прилагательные! Подберите наиболее подходящее прилагательное для каждого пропуска, учитывая контекст):

a) weit b) überraschend c) völlig d) potenziell e) wenig

1. Viele Kritikerinnen und Kritiker halten Chatbots für _____ gefährlich und fordern Regeln für den Umgang mit ihnen.

2. Andere sind von der Kritik _____ überzeugt und finden sie unberechtigt.
3. Doch die Programme sind inzwischen so _____ entwickelt, dass manche Jobs _____ überflüssig werden könnten.
4. Ich habe ChatGPT einen Text schreiben lassen. Er war meinem letzten Schulaufsatz _____ ähnlich, sogar der letzte Satz war gleich! [1].

III. Послетекстовой этап.

На заключительном этапе работы с текстом учащиеся выполняют комплекс упражнений, направленных на развитие критического мышления и совершенствование продуктивных речевых навыков (говорения и письма). В рамках дискуссионной деятельности им предлагается обсудить вопрос допустимости использования ChatGPT в образовательной сфере, опираясь как на аргументы из прочитанного текста, так и на собственные размышления:

1. Sollte ChatGPT an Schulen/Universitäten verboten werden? Diskutieren Sie die Frage anhand von Textargumenten und eigenen Gedanken.

После организуется групповая работа (3–4 человека) по исследованию возможностей искусственного интеллекта в творческой сфере, где учащиеся анализируют проблему с различных позиций, после чего представляют и обосновывают свои выводы перед аудиторией:

2. Kann KI menschliche Kreativität ersetzen? Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe und präsentieren Sie anschließend Ihre Argumente der Klasse.

Такой комплексный подход позволяет не только закрепить лексико-грамматический материал, но и развить навыки аналитического мышления, аргументированной речи и работы в команде, что соответствует современным требованиям к обучению иностранному языку.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается написать эссе объемом 150–200 слов на тему *“ChatGPT – Fluch oder Segen?”,* в котором необходимо представить сбалансированную позицию, используя дискурсивные клише для структурирования письменной аргументации (einerseits... andererseits, meiner Meinung nach, abschließend):

3. Verfassen Sie einen Essay (150–200 Wörter) zum Thema *“ChatGPT – Fluch oder Segen?”*. Verwenden Sie diskursive Redemittel zur Strukturierung Ihrer Argumentation: einerseits... andererseits, meiner Meinung nach, abschließend.

Заключение. Предложенная методика работы с материалами Top-Thema предполагает активное применение интерактивных форм работы – проблемных дискуссий и, возможно, проектной деятельности, что позволяет поддерживать мотивацию через актуальный контент и обеспечивает комплексное развитие языковых навыков. Разработанный трёхэтапный подход к работе с представленным на платформе аутентичным текстом не только обогащает словарный запас учащихся, но и способствует развитию фонетически корректной речи, совершенствует навыки восприятия устной информации на слух, а также расширяет социокультурный кругозор учащихся, подготавливая их к межкультурному взаимодействию. Таким образом, при грамотной методической реализации этот цифровой ресурс повышает эффективность обучения немецкому языку.

Использованные источники

1. Wie gefährlich ist ChatGPT? / learngerman.dw.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://learngerman.dw.com/de/wovon-handelt-der-text/l-64862399/e-64864057. – Дата доступа: 5.05.2025.

2. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справоч. пособие / Е. А. Маслыко, П. А. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN GERMAN LANGUAGE TEACHING: USING AUTHENTIC TOP-THEMA MATERIALS

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

Summary. *The article explores the methodological potential of authentic Top-Thema materials in teaching German, analyzes their advantages for developing language competencies, and provides practical recommendations for integrating this resource into the educational process.*

Key words: *Top-Thema; German as a foreign language; authentic text; digital educational resources.*

УДК 378.147.88:81Б`243

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Турковская Е. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. *В статье анализируется такая методическая категория, как самостоятельная работа студентов. Раскрыта ее системообразующая роль в формировании базовых компетенций, выявлены концептуальные положения, принципы организации самостоятельной работы в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания иностранного языка». Рассмотрена организация самостоятельной работы студентов как методическая проблема, которая предусматривает управление, обязательную связь с лекционными и практическими занятиями, а также регулярное и систематичное проведение контроля самостоятельной работы студентов.*

Ключевые слова: *самостоятельная работа; методика обучения; иностранные языки; знания; умения.*

Актуальность данного исследования определяется необходимостью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса при помощи современной организации самостоятельной работы студентов. Ее главной задачей является развитие умений самообучения, формирование готовности к профессиональной деятельности и ее компетентностному осуществлению.

Цель статьи – выявить методический потенциал самостоятельной работы студентов в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания иностранного языка».

Материал и методы. Материалом для проведения исследования явились научные работы по педагогике, психологии, методике преподавания иностранного языка, нормативные 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. Главным направлением научных дискуссий в педагогической деятельности является реформа системы высшего образования. Актуальностью данной темы является усовершенствование высшего образования при помощи введения и организации самостоятельной работы студентов как важнейшей формы учебного процесса. Основной задачей самостоятельной работы студентов является развитие творческого потенциала, способности к самореализации, самообучению, креативному мышлению, готовности к постоянному профессиональному росту, профессиональной

и социальной мобильности. Решение данной задачи невозможно путем передачи преподавателем навыков и умений студенту в готовом виде в процессе лекций и семинарских занятий. Поэтому организация самостоятельной работы является актуальным направлением в современном высшем образовании.

Мы понимаем под самостоятельной работой любую организованную преподавателем деятельность студентов, которая направлена на самостоятельную реализацию поставленных целей и задач на аудиторных занятиях или за ее пределами. Самостоятельную работу, с одной стороны, можно рассматривать как вид учебной деятельности, который осуществляется без вмешательства преподавателя, с другой стороны, как особый способ вовлечения студентов в индивидуальную познавательную деятельность. Целью самостоятельной работы является закрепление полученных знаний, поиск новой информации, освоение учебных дисциплин, приобретение опыта творческой деятельности.

В новой образовательной парадигме, в рамках модульной системы организации самостоятельной работы, студент активно приобретает знания, умеет обнаружить и правильно определить проблему, провести анализ и найти пути решения. Исходя из этого, индивидуальная работа студентов является не сколько главной частью учебного процесса, а в большей степени основной.

Большое количество авторов занимались исследованием признаков самостоятельной работы как методической проблемы. К основным представителям относятся: М. И. Ковалевский, Р. М. Микельсон, Р. Г. Лемберг, К. Н. Корнилов, М. А. Данилов, И. Э. Унт. Методологической базой исследования послужили работы А. В. Конышевой, Е. И. Белокоз, Л. И. Дмитриевой, которые посвящены изучению аспектов самостоятельной работы, а именно функциям, видам и формам организации. В работе мы опирались на исследования Н. А. Моревой, Ю. Г. Фокина, которые разрабатывали вопрос технологий применения самостоятельной работы в учебном процессе.

В современной образовательной системе можно выделить три взаимосвязанных компонента самостоятельной работы:

1. В педагогической деятельности преподавателя в организации самостоятельной работы главным компонентом является методически грамотная ее реализация в курсе «Методика обучения иностранным языкам».

2. Формирование знаний и умение воспроизвести их на практике. Данный вид самостоятельной работы заключается в воспроизведении и преобразовании учебных заданий, включающих в себя отдельные этапы лабораторных работ, специальных домашних заданий в виде планов урока, анализа урока [1, с. 65].

3. Формирование у студентов опыта творческой деятельности. При выполнении этих работ студенты тщательно изучают найденную информацию, проникают в сущность изучаемого объекта, занимаются проектной деятельностью.

Основными функциями самостоятельной работы студентов в рамках методического обучения являются:

1. Развивающая функция способствует повышению культуры умственного труда, обогащает интеллектуальные способности обучаемого, способствует развитию творческих умений в рамках дисциплины «Методика обучения иностранным языкам».

2. Информационно-обучающая функция предполагает предоставление всей необходимой учебной информации для организации самостоятельной работы студентов. Студенты, начиная с первого курса, посещают средние общеобразовательные учреждения образования, гимназии на базе филиалов выпускающих кафедр, участвуют в анализе просмотренных уроков, самостоятельно выполняют функцию учителей и классных руководителей, участвуют в воспитательной работе школы.

3. Функции методической ориентации и стимуляции позволяют студентам придать учебной деятельности профессиональное ускорение. Студенты, начиная с первого

курса, посещают учреждения общего среднего образования, филиалы выпускающих кафедр на базе гимназий, участвуют в анализе просмотренных уроков, самостоятельно выполняют функцию учителей и классных руководителей, участвуют в воспитательной работе школы.

4. В самостоятельной работе студентов одной из главных функций является воспитательная. Профессиональные качества студента развиваются, формируются и подвергаются педагогической коррекции в процессе выполнения индивидуальных работ. Студенты понимают всю полноту ответственности за формирование подрастающего поколения в лучших традициях советской и белорусской школы. Самостоятельная работа в учреждениях общего среднего образования является главным звеном превращения теоретической базы знаний в твердые убеждения, практические умения и навыки.

5. Исследовательская функция способствует организации научно-исследовательской работы студентов по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранного языка», а именно, студенты принимают активное участие под руководством наставника, закрепленного за каждым студентом с первого курса, в работе студенческого научного кружка, проводят экспериментальную работу в период прохождения педагогической практики под руководством преподавателей и учителей. Решение главных проблем организации самостоятельной работы предполагает получение знаний в процессе написания рефератов, курсовых и дипломных работ, умение студентов отражать свой взгляд на проблему путем формулирования собственных вопросов и поиска ответов, то есть необходимо использование рефлексивного подхода в организации самостоятельной работы.

В настоящее время выпускнику высшего учебного заведения необходимо быть подготовленным к индивидуальному квалифицированному образовательному труду. Активные перемены, осуществляемые на профессиональном рынке, достаточно большой объем баз данных, со своей стороны требует не только полученных во время обучения знаний, но и умений правильно определять возникшие проблемы. Профессионал своего дела должен владеть навыками работы во временных проектных командах, группах, коллективах с целью обсуждения и решения сложных задач. Как раз формирование таких способностей возможно в модульном подходе к самостоятельной работе [2, с. 80]. Однако введение и реализация данной модели образования возможно путем пересмотра существующих методических подходов, целей и задач самостоятельной деятельности студента. Для максимально положительного результата преподаватель должен методически верно разработать план работы и направить студента на активную самостоятельную деятельность.

В литературе методического характера детально обозначена самостоятельная работа разного вида, например, выделяют самостоятельную работу на базе аудиторных занятий (лекций, семинаров), самостоятельную работу в присутствии преподавателя, занятия в форме запланированных бесед, творческих мероприятий, индивидуальных внеаудиторных работ при условии выполнения студентами домашних заданий творческого характера по учебному плану. Самостоятельная работа студента в рамках программы по курсу «Методика обучения иностранным языкам» не ограничивается изучением дополнительной литературы, предложенной преподавателем, выполнением домашних заданий, тестов и проектов. Именно целостный методический подход сможет направить студентов на формирование академических, социально-личностных, профессиональных компетенций, которые связаны с поставленными целями, решением конкретных задач, проблем, самоанализом промежуточных этапов усвоения материала, способностями к самостоятельному усвоению знаний и навыков, а также коллективной работы [3, с. 118].

Выделяют следующие виды и формы самостоятельной работы:

1. Изучение дополнительных вопросов по теме лекции, например: ознакомиться с вопросами; письменно оформить выводы по теме; составить вопросы и тесты для самопроверки.

2. Задания для контроля после прочитанных лекций, например: объяснить значение понятий; провести анализ; выбрать главное и второстепенное содержание, аргументируя свой выбор; ответить на вопросы и т.д.

3. Написание рефератов, осуществляемое при помощи ознакомления и изучения вопросов по теме лекции.

4. Подготовка презентаций. При подготовке данного вида самостоятельной работы необходимо сравнить теоретический материал с темой презентации; выделить причинно-следственные связи.

5. Аннотация литературных источников по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам» (аннотация на электронный учебник).

6. Составление анализа урока, например: общие сведения (дата, класс, школа, ФИО учителя, тема урока); структура урока и его основные этапы, назначение и длительность; цели урока и его содержание; оценка содержания урока; методы деятельности учителя; методы формирования и закрепления материала; работа учащихся на уроке; эффективность обучения (взаимодействие учителя и учащихся); система контроля знаний; выводы.

7. Составление плана урока, например: цели и задачи урока, ход урока (введение, фонетическая зарядка), основной этап урока (проверка домашнего задания, упражнения), заключительный этап (рефлексия, домашнее задание).

Все формы самостоятельной работы можно классифицировать по различным признакам: по использованию технических средств, длительности осуществления самостоятельной работы, управляемой или неуправляемой работы, дидактической цели. Рассмотрим перечисленные нами классификации:

I. По использованию технических средств: с использованием локальной сети Moodle, сети Интернет, с предоставлением аудиовизуальных технических средств, составление глоссария, используя ресурсы Интернет, организация диалога в сети – использование электронной почти, создание студентами тематических Web-страниц.

II. Длительность осуществления самостоятельной работы: после прочитанной лекции по теме, в период работы над изучаемой дисциплиной (продолжительностью семестр), по завершению курса «Методика обучения иностранным языкам» подразумевается работа над основными темами дисциплины, после цикла лекций по основным темам изучаемой дисциплины студенты приступают к самостоятельному изучению и выполнению заданий.

III. Управляемая или неуправляемая работа: управляемая работа – совместная деятельность студента и преподавателя, направленная на самостоятельное овладение дисциплиной при помощи разработанного учебно-методического плана и проведения в конце контроля выполненной работы; неуправляемая работа – самостоятельная деятельность студента, направленная на освоения материала, проведения анализа и контроля без руководства со стороны преподавателя.

IV. По дидактической цели: приобретение новых знаний путем самостоятельной работы с литературой, выполнение наблюдений и опытов, закрепление знаний при помощи специально разработанных упражнений, применение знаний на практике путем осуществления поставленных задач, формирование умений творческой направленности, которые осуществляются путем подготовки рефератов, докладов, анализа и т.д.

V. По источникам знаний: работа с дополнительной литературой, например: найти ответы на поставленные вопросы; найти и выписать определение понятия, термина; задания, которые направлены на формирование и закрепление знаний по изучаемой дисциплине, например: прочитать и рассказать кратко усвоенный материал; «сжать»

и «развернуть» информацию; работа, которая направлена на развитие методических умений, а именно умение анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы усвоенной информации; разработать план урока, составить анализ урока [4, с. 124].

Формы организации самостоятельной деятельности студентов в курсе «Методика обучения иностранным языкам» подразделяются на фронтальные, групповые, индивидуальные. Фронтальная форма – самостоятельное изучение нового материала и первичное закрепление. Групповая форма самостоятельной работы объединяет студентов по два или четыре человека. Все участники группы работают сообща. Групповая работа включает в себя обязательный элемент: наличие единой цели; в соответствии с общей целью все участники группы выполняют индивидуальные задания. Обязательна взаимная помощь и проверка результатов работы, формулировка вывода на основании общих результатов от каждого члена группы, соотнесение вывода с целью, поставленная в начале работы.

Таким образом, самостоятельная работа студентов в рамках курса «Методика обучения иностранным языкам» занимает в образовательной системе высшей школы важное место. В данном параграфе мы выяснили, что в современной образовательной парадигме выделяют следующие компоненты самостоятельной работы: формирование у студентов познавательных умений; способности применять знания на практике; формирование у студентов опыта творческой деятельности, например, по проведению нестандартных творческих уроков. Основные функции самостоятельной работы студентов: развивающая; информационно-обучающая; ориентационная; воспитательная; исследовательская [5, с. 15]. Развитие профессиональных, общекультурных качеств, способности к обобщению, анализу, постановке цели и способы ее достижения, готовность к открытым выступлениям, способность к обоснованию, ведению дискуссии невозможны без самостоятельной работы студента. Для реализации разработанной преподавателем методической программы самостоятельной работы студенты нуждаются в первичной теоретической базе и научном фундаменте. После приобретения теоретической базы, научного материала, студент приступает к самостоятельному обучению в рамках курса «Методика обучения иностранным языкам». Данный подход возможно реализовать только в методически грамотно разработанном комплексе, а именно при организации самостоятельной работы в рамках модульного обучения.

Заключение. Организация самостоятельной работы студентов имеет неотъемлемую связь с лекционными и практическими занятиями, контролем со стороны преподавателя и самоконтролем студентов, последовательностью и этапностью, систематичностью ее проведения. К основным принципам организации самостоятельной работы студентов при изучении учебной дисциплины «Методика преподавания иностранного языка» относят структуризацию методического содержания самостоятельной работы; принцип динамичности; действенность полученных знаний по курсу методики преподавания иностранных языков и возможность их практического применения в период производственной практики; гибкость, подразумевающая построение индивидуальной модульной программы и пути ее реализации; осознанная перспектива – видение конечной цели самостоятельной работы; оптимальное сочетание методов, форм, приемов самостоятельной работы; паритетность – взаимодействие студента и преподавателя в ходе выполнения самостоятельной работы.

Использованные источники

1. Виницкая, О. А. Структура самостоятельной исследовательской работы студентов по иностранному языку в техническом вузе / О. А. Виницкая. – Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2007. – № 11. – С. 63–68.

2. Бакушин, Г. В. Методология модульного обучения / Г. В. Бакушин. – Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 7. – С. 78–79.

3. Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособие / Н. Г. Молодцова. – 2009. – 220 с.

4. Конышева, А. В. К вопросу о модульном обучении / А. В. Конышева. // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы : материалы IV междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 5 декабря 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: Н. А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск, 2013. – С. 123–125.

5. Валетов, В. В. Проблемы организации управления модульной системой обучения / В. В. Валетов, В. К. Пашкас, В. Р. Мамчиц. – Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №2. – С. 14–16.

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

Turkovskaya E. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Annotation. *The article analyzes such a methodological category as the independent work of students. Its system-forming role in the formation of basic competencies is revealed, conceptual provisions and principles of organizing independent work within the framework of the academic discipline "Methods of teaching a foreign language" are revealed. The article considers the organization of students' independent work as a methodological problem that involves management, mandatory communication with lectures and practical classes, as well as regular and systematic monitoring of students' independent work. The main components and functions of independent work, principles and differences of modular organization of independent work from other types of training are revealed.*

Key words: *independent work; teaching methods; foreign languages; knowledge; skills.*

УДК 159.95:592/599:811.581’243:378.016(470+571)

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОННОТАЦИЙ ЖИВОТНЫХ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Цзяо Шицзи
Москва, Российская Федерация,
РУДН имени П. Лумумбы

Аннотация. *В статье исследуются когнитивные искажения, возникающие в процессе восприятия культурных коннотаций животных у студентов российских вузов, изучающих китайский язык. Анализируются причины искажений, включая культурные, психологические и лексические аспекты; предлагаются методы оптимизации обучения.*

Ключевые слова: *обучение китайскому языку; когнитивные искажения; культурные коннотации животных; методы оптимизации обучения.*

Изучение культурных коннотаций животных в межкультурной коммуникации представляет значительный научный и практический интерес. В условиях глобализации особую актуальность приобретает проблема преодоления когнитивных барьеров, возникающих при интерпретации культурных символов.

Различия в культурных ассоциациях, связанных с культурными коннотациями животных, создают трудности для российских студентов при изучении китайского языка. Исследование направлено на решение этой методической проблемы.

Цель исследования – выявление различий в восприятии культурных коннотаций животных в китайской и русской культурах и разработка методических рекомендаций для преподавания китайского языка в российских вузах.

Материал и методы. Исследование проведено на материале фразеологических единиц с компонентом-зоонимом китайского и русского языков. В исследовании применялись сравнительно-сопоставительный метод и метод контекстуального анализа культурных коннотаций для анализа культурных коннотаций типичных животных в китайской и русской культурах.

Результаты и их обсуждение. Исследование подтвердило наличие существенных различий в восприятии коннотаций животных между китайской и русской культурами. Установлено, что данные различия обусловлены особенностями исторического развития, религиозных традиций и национального менталитета двух народов. На основании проведенного анализа предложены практические рекомендации по оптимизации преподавания китайского языка в российских вузах, включающие совершенствование методической подготовки преподавателей, разработку специализированных учебных материалов и внедрение интерактивных форм обучения.

1. Современное состояние различий в восприятии культурных коннотаций животных.

Культура – это сумма ценностей, норм и систем символов какого–либо общества, которые отражаются в мышлении, представлениях и особенностях поведения ее носителей. Вместе с тем представители когнитивной антропологии видят культуру как совокупность знаний, т. е. как нечто нематериальное, существующее в сознании носителей культуры [1, с. 18]. В процессе изучения второго языка понимание культуры данной страны всегда было сложным моментом. Особенно в преподавании китайского языка в российских вузах из-за значительных различий между традиционными культурами Китая и России российские студенты часто неправильно понимают некоторые китайские культурные коннотации. Это особенно ярко проявляется в восприятии коннотаций животных в двух странах.

Наименования животных (зоонимы) относятся к числу универсальных культурных кодов, с помощью которого базовая (исходная) этнокультурная информация преломляется через призму сознания человека и употребляется для характеристики человека [2, с. 86].

В китайском языке часто встречаются метафорические выражения, например: 我们的老师如任劳任怨的老黄牛般在讲台上默默奉献了自己的一生. – *Наш учитель, как трудолюбивая и безотказная корова, всю жизнь скромно посвятил себя преподаванию*. Без достаточного понимания китайской культуры российским студентам трудно осознать, что эта фраза выражает глубокое уважение к профессии учителя.

Другой пример: 你简直就是井底之蛙！ – *Ты просто лягушка, живущая в колодце!* Поскольку лягушка, живущая в колодце, видит лишь небольшой кусочек неба и не представляет его полной картины, это выражение означает ограниченность кругозора и невежество.

Существуют и иные идиоматические выражения со схожим значением:

1) 对牛弹琴. – *Играть на лютне перед коровой*. Поскольку корова не понимает музыки, это означает, что слушатель не понимает говорящего, и общение с ним – пустая трата времени;

2) 夏虫不可语冰. – *С летним насекомым не говорят о льде*. Так как летние насекомые умирают осенью и никогда не видели льда, это выражение подчеркивает ограниченность кругозора или понимания собеседника.

2. Анализ причин когнитивных расхождений.

Хотя случаи когнитивных расхождений встречаются повсеместно, их коренные причины сводятся главным образом к различиям в традиционной культуре**,** образе жизни**,** системе ценностей.

Диаметрально противоположное отношение к «дракону» в русской и китайской культуре является типичным проявлением различий традиционной культуры. Россия – традиционно православная страна. В христианской культуре драконы – злые и опасные

чудовища, что отражено в русских мифах, легендах, романах и других литературных произведениях.

В традиционной китайской культуре дракон является символом удачи, олицетворяющим удачу, достоинство и величие. В китайской мифологии драконы изначально помогли Хуанди (предку китайцев в мифологии) победить злые силы, а затем добиться объединения Китая.

В феодальной династии дракон стал исключительным символом и титулом древнего императора. Например, императора называли 真龙天子 (*драконом-сыном неба*), и почти все в нем называлось «драконом»: трон императора назывался 龙椅 (*кресло дракона*), а его одежда – 袍 (*одеяние дракона*).

В традиционной китайской культуре дракон – это бог, отвечающий за дождь, и по всей стране есть храмы Царя Дракона, где ему поклоняются. Даже сейчас китайцы называют себя 龙的传人 (*потомки дракона*). Отсюда мы можем увидеть статус дракона в китайской культуре.

Россия обладает обширной территорией с густыми лесами, где сформировалась древняя культура охоты. Медведь, благодаря своей силе, храбрости и могуществу, почитается как «хозяин леса». Помимо храбрости, медведь также любим русским народом за свой забавный и милый внешний вид. Например, талисманом Олимпийских игр 1980 года в Москве стал бурый медведь по имени «Миша», а белый медведь был одним из трех талисманов зимних Олимпийских игр 2014 года в Сочи. В китайской культуре медведь также символизирует силу и храбрость: 熊心豹胆 (*Сердце медведя и желчный пузырь леопарда*) – описывает смелого человека; 虎背熊腰 (*Спина тигра и поясница медведя*) – характеризует физически сильного человека; 熊罴之士 (*Воины-медведи и барсы*) – означает доблестных воинов.

Однако со временем стали преобладать негативные ассоциации с грубостью и глупостью медведя. Например: 熊瞎子掰苞米 (*Медведь ломает кукурузу – ломает один початок, теряет другой*) – метафора о глупом и забывчивом человеке.

Слово 熊 (*медведь*) также часто используется как оскорбительное прилагательное: 瞧你那个熊样! (*Посмотри, какой ты медвежий!*) – означает, что адресат беспомощен и никчемен [3, с. 154].

В русской культуре образ коровы часто ассоциируется с тучностью и глупостью. Однако в китайской культуре корова в основном символизирует трудолюбие, усердие и дух самоотверженного служения. Это связано с тем, что Китай является традиционно аграрной страной, где корова благодаря своей важности и надежности в сельскохозяйственном производстве заслужила уважение и любовь народа. Писатель Лу Синь в стихотворении «Самопосмеяние» использовал образ коровы для описания себя: 横眉冷对千夫指，俯首甘为孺子牛 (*Грозно встречаю указующие персты тысяч, склоняю голову, покорная как корова перед ребенком*), выражая тем самым свой великий дух – бесстрашие перед власть имущими и готовность служить народу [4, с. 22].

Образ собаки в китайской и русской культурах воспринимается как символ преданности. Особенно в русской культуре собака глубоко интегрирована в повседневную жизнь и эмоциональный мир человека, считаясь верным и надежным компаньоном, другом и даже членом семьи. Это отражает в русской культуре ценность таких качеств, как верность и сопровождение, где собака олицетворяет теплоту и доверие.

В традиционной китайской культуре собака также пользуется популярностью, но в основном воспринимается как сторож или охотничий инструмент. Даже сегодня в большинстве китайских семей собака считается просто домашним животным, а не настоящим компаньоном, и ее статус несравним с положением собаки в русских

семьях. Кроме того, в китайской культуре образ собаки во многих традиционных выражениях несет уничижительный смысл, ассоциируясь с низостью и подхалимством:

1) 狼心狗肺 (*Волчье сердце и собачьи легкие*) – описывает жестокого и бессердечного человека;

2) 狗仗人势» (*Собака, полагающаяся на могущество хозяина*) – означает использование чужого влияния для притеснения слабых.

Эти идиомы отражают отвращение к подлому поведению и демонстрируют ценности традиционной китайской культуры, такие как добродетель, справедливость, независимость и самосовершенствование.

Очевидно, что различия в традиционной культуре, образе жизни и системе ценностей являются ключевыми факторами, приводящими к расхождениям в восприятии коннотаций животных. В процессе межкультурного общения и изучения языков необходимо глубокое понимание когнитивных систем различных культур. Только так можно преодолеть коммуникативные барьеры, вызванные различиями в интерпретации коннотаций животных, и достичь эффективного межкультурного взаимодействия.

3. Оптимизация стратегий преподавания.

Учебный процесс в классе состоит из четырех компонентов: преподаватель, студенты, учебные материалы и образовательная среда. Для повышения межкультурной когнитивной компетенции студентов, особенно в понимании коннотаций животных, оптимизация может быть проведена по трем направлениям: преподаватель, учебные материалы и учебный процесс (организация занятий).

Преподаватель является транслятором культуры в учебном процессе. Чтобы студенты лучше усвоили китайскую культуру, сам педагог должен глубоко ее изучить. Поэтому первый шаг в оптимизации преподавания – повышение профессионального уровня преподавателей. В области профессионального развития преподавателей рекомендуется:

– создать систему долгосрочного обучения;

– организовать сотрудничество с китайскими вузами;

– приглашать китайских ученых для проведения циклов онлайн-лекций по традиционной китайской культуре.

Особое внимание следует уделить:

– углубленному изучению знаний о животных в китайской и русской культурах;

– анализу сходств и различий коннотаций животных в двух культурах.

Параллельно необходимо поощрять участие преподавателей в сравнительных исследованиях китайской и русской культур для углубления теоретического понимания культурных различий.

Создание учебных ресурсов является важным базовым элементом.

1. В традиционных учебных материалах культурологическое содержание представлено фрагментарно и поверхностно. Рекомендуется при пересмотре добавить специальные культурные разделы для систематизированного представления традиционной китайской культуры, а также включить соответствующие специализированные упражнения.

2. Необходимо эффективно использовать мультимедийные ресурсы:

– проводить сравнительное обучение с использованием фрагментов фильмов и мультфильмов;

– применять обучающие онлайн–игры для повышения увлекательности учебного содержания.

Оптимизация учебного процесса требует инновационных методов преподавания. Метод обучения на основе задач (Task-Based Language Teaching) обладает особыми преимуществами в данной области и позволяет разработать серию культурно–исследовательских заданий:

1) на начальном уровне можно проводить упражнения на сопоставление названий животных с изображениями;

2) на среднем уровне организовывать групповые обсуждения культурных различий;

3) на продвинутом уровне моделировать ситуации межкультурного общения.

Также может применяться проектное обучение (Project-Based Learning), например: руководство студентами в выполнении исследовательских проектов типа «Сравнение русских и китайских басен о животных».

При практической реализации следует:

– адаптировать сложность заданий в соответствии с уровнем языка студентов;

– обеспечивать соответствующее культурное сопровождение.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что из-за различий в традиционной культуре, образе жизни и ценностях когнитивная предвзятость в отношении коннотаций животных очень распространена в китайской и русской культурах. Эти когнитивные предубеждения оказывают глубокое негативное влияние на преподавание китайского языка иностранцам в российских университетах и межкультурную коммуникацию. Целевая подготовка учителей, оптимизация учебных материалов и совершенствование методов обучения являются эффективными способами устранения подобных когнитивных предубеждений.

Использованные источники

1. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. − Екатеринбург: Изд–во Урал. ун–та, 2015. − 124 с.

2. Сюэ, Бин Местоименная модель зоонимических метафор в русском и китайском языках / Сюэ Бин // Весці БДПУ. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2024. – № 1. – С. 85–89.

3. 张茜，李延林，“熊”及相关习语在英汉语言中的文化涵义与翻译，语言应用研究，2015 (05)，154–156 页. Чжан, Цянь Культурная семантика и перевод фразеологизмов с «медведем» в английском и китайском языках / Цянь Чжан, Яньлинь Ли // Исследования по применению языка. – 2015. – № 5. – С. 154–156.

4. 李斐，中日两国关于“牛”的文化涵义，文教资料，2010 (03)，22–23 页. Ли, Фэй. Культурная семантика «быка» в Китае и Японии / Фэй Ли // Материалы по культуре и образованию. – 2010. – № 3. – С. 22–23.

COGNITIVE DISTORTIONS OF CULTURAL CONNOTATIONS OF ANIMALS IN TEACHING CHINESE IN RUSSIAN UNIVERSITIES A ND METHODOLOGICAL SOLUTIONS

Jiao Shiji
Moscow, Russian Federation,
RUDN University

Summary. *The article examines the cognitive distortions that arise in the process of perceiving cultural connotations of animals among students at Russian universities studying Chinese. The causes of distortions, including cultural, psychological, and lexical aspects, are analyzed, and methods for optimizing the learning process are proposed.*

Key words: *Chinese language teaching; cognitive distortions; cultural connotations of animals; learning optimization methods.*

УДК 81’272

АМХАРСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭФИОПИИ

Чернышева Л. Н.
Москва, Российская Федерация,
МГИМО МИД России

Аннотация. *В статье рассматриваются роль и место амхарского языка в системе образования Эфиопии и проблемы, связанные с отсутствием в стране детально разработанной языковой политики, призванной обеспечить баланс между языками, участвующими в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *амхарский язык, полилингвальное образование, этнический федерализм, языковая политика, официальный и региональные языки.*

В современном мире, где существуют страны, в которых не решена проблема элементарной грамотности, сложно выработать единые для всех стандарты образования и прийти к универсальному определению грамотности. Тем не менее сейчас уже очевидно, что процесс социальных перемен, наблюдаемый в современном обществе, не предполагает возможности сведения цели образования исключительно к умению читать, писать и считать. Хотя в узко лингвистическом понимании грамотность предполагает именно обучение родному или государственному языку, современные программы образования далеко выходят за эти рамки, они включают весь спектр гуманитарных, естественных, технических и общественных наук. Грамотный человек обладает большими возможностями добиться совпадающих с поставленной целью результатов. В процессе обучения человек приобретает профессиональные навыки, формирует личные качества и способности, помогающие ему успешно реализоваться в профессии и в общественной жизни.

Эволюция базисных отношений является мощным стимулом для развития социальных отношений, в которых очень важная роль отводится языку. Язык обладает качествами всеобщности, он обеспечивает интерактивные процессы между членами общества и социальными группами. Эта функция языка приобретает особое значение в полиэтническом обществе, каковым является и Эфиопия.

Актуальность статьи обусловлена тем, что языковая политика является важной сферой исследований в настоящее время.

Цель исследования – проанализировать роль и место ахмарского языка в системе образования Эфиопии и охарактеризовать проблемы, связанные с отсутствием в Эфиопии детально разработанной языковой политики.

Материал и методы. В работе используется метод наблюдения, а также метод сравнения и анализа. В качестве материала были выбраны труды таких ученых, как Г.В. Цыпкин, В.С. Ягья, К. Зейдель и др.

Результаты и их обсуждение. История Эфиопии восходит к Аксумскому царству, существовавшему на территории современных Эфиопии и Эритреи приблизительно с I в. по X в. Государственным языком в Аксуме был язык геэз или эфиопский (древнеэфиопский) язык, алфавит которого сформировался на основе южноаравийского консонантного письма, к которому были добавлены огласовки. Позднее эфиопское консонантно-слоговое письмо использовали для записи других языков эфиосемитской группы, в том числе и амхарского.

Начиная с XIII века, амхарский язык постепенно вытесняет язык геэз сначала из устной речи, а затем и письменной. Этот процесс завершается во второй половине

XIX века, когда амхарский окончательно приобретает статус языка межнационального общения в многонациональном эфиопском государстве.

До начала 90-х гг. XX века амхарский язык оставался практически единственным языком, на котором велось обучение в начальной школе, в то время как среднее и высшее образование в стране осуществлялось на английском языке. В конце 70-х–80-х гг. прошлого века вне рамок формального образования на пятнадцати этнических языках, включая амхарский, проходила кампания по ликвидации неграмотности, на момент начала которой, по некоторым оценкам, число грамотного населения в стране не превышало 10%, а по окончании уже приближалось к 70% [1, с. 347].

80-е гг. XX века – это также период модернизации самого амхарского языка, становления его научно-технического вокабуляра [2, с. 65]. Тогда эфиопскими учеными-лингвистами в сотрудничестве со специалистами других областей знания было разработано более 15-ти тысяч терминов, относящихся к 13-ти дисциплинам, среди которых ботаника, зоология, химия, геология, география, математика, медицина/фармацевтика, физика, статистика, электромеханика и другие. Освоение этой терминологии создавало возможности для реализации стратегической задачи в области образования – перехода на обучение на амхарском языке в средней и высшей школе. Необходимость такого перехода диктовалась, во-первых, сложностями, связанными с освоением английского языка до уровня, позволяющего без ущерба для качества приобретаемых знаний изучать включённые в учебную программу предметы. Во-вторых, тем, что за рамками учебных заведений востребованность английского языка была не столь очевидна. Хорошее знание амхарского языка, выполнявшего на протяжении длительного времени функцию лингва-франка в Эфиопии, способствовало достижению значительных результатов в различных сферах деятельности.

Личная практика автора статьи, в советское время около десяти лет работавшего переводчиком амхарского языка в вузе, где обучались эфиопы, имеющие как минимум среднее образование и не говорящие на русском языке, свидетельствует о том, что, по крайней мере тогда, вопрос выбора языка обучения между английским и амхарским всегда решался в пользу последнего. Тем не менее, это не отменяет наличия в эфиопском обществе тех, кто считает, что в глобальном мире знание английского языка более предпочтительно. Такое близкое сосуществование двух вышеназванных языков в системе образования Эфиопии не может не приводить к тому, что амхарский язык испытывает на себе сильное влияние английского. Тот факт, что амхарский язык используется главным образом в начальной школе, а в средней и высшей – английский, нивелирует значение и роль амхарского в образовательном процессе. Практика показывает, что современные выпускники школ и высших учебных заведений используют большое количество заимствованных из английского языка слов, что стало нормой особенно в молодежной среде. Как считается, молодые люди таким образом, с одной стороны, демонстрируют свою космополитичность, а с другой – образованность. Английский вытесняет амхарский язык и при деловом общении, особенно это характерно для компаний, филиалы которых находятся за границей [6].

Несмотря на то, что знание английского языка высоко ценится в стране, поскольку открывает хорошие перспективы для самореализации не только на родине, но и за её пределами, основная масса населения лишена такой привилегии. В сельской местности, где проживает около 80% граждан Эфиопии, особенно в семьях бедняков, дети зачастую не имеют возможности продолжить образование по окончании начальной школы. Но даже если им удается это сделать, с английским языком они имеют дело только в стенах учебного заведения, в повседневной жизни, как уже отмечалось, английский практически не используется. В целом, применительно к английскому качество знаний

обучающихся зачастую оставляет желать лучшего в том числе из-за отсутствия достаточного количества квалифицированных педагогических кадров [6].

После смены власти в 1991 г. и последующего провозглашения этнического федерализма принципом территориальной организации государства, правительства штатов, на которые была поделена страна, получили право самостоятельно выбирать язык администрирования и обучения в начальной школе. Получать начальное образование на родном языке очень важно для школьников, такая форма обучения имеет свои неоспоримые преимущества, так как не предполагает необходимости предварительно освоить неродной для них язык [5]. Однако следует иметь в виду и то, что учащиеся, для которых амхарский или официальный язык штата, в котором они проживают, не являются родными, чтобы успешно учиться в школе, должны овладеть как минимум тремя языками, из которых один – официальный язык региона – не имеет хождения за пределами данной территории. Поэтому неудивительно, что многие родители недовольны сложившейся ситуацией и предпочитают, чтобы их дети получали начальное образование, если не на родном, то уж лучше на амхарском или другом предпочтительном для них языке, даже несмотря на то, что школа может находиться на существенном расстоянии от места проживания ребенка [3, с. 230].

Не менее важно, чтобы язык, на котором ведется обучение в школе, был достаточно хорошо развит, на нём должна иметься необходимая для работы учебная литература, должно существовать достаточное количество квалифицированных преподавательских кадров. Очевидно, что не все языки, на которых говорит население Эфиопии, могут удовлетворять этим критериям, хотя определённая работа в этом направлении ведётся. Не меньшую проблему представляет наличие у многих языков народов Эфиопии большого количества диалектов, что затрудняет выбор языка обучения в начальной школе. Амхарский язык в значительной степени лишен этих проблем, он отличается достаточной гомогенностью, играя роль языка межнационального общения на протяжении длительного времени, он совершенствовал свою грамматическую систему, обогащал словарный состав и в результате стал наиболее развитым и стандартизированным языком, не отличающимся значимым диалектным разнообразием [7].

Несмотря на то, что ряд эфиопских авторов говорят о серьёзных проблемах у тех учащихся, для кого амхарский не является родным языком, но кто по разным причинам вынужден получать на нём начальное образование, проведённые опросы свидетельствуют, что большинство родителей и учеников в условиях, когда нет возможности обучаться на родном языке, выбирают всё же амхарский. Кроме того, они отмечают необходимость и важность высокого уровня владения амхарским языком для выпускников, которые стремятся развивать свою карьеру, работая в федеральных учреждениях [4].

Поэтому потребность хорошо знать амхарский, рабочий язык центрального правительства, сохраняет свою актуальность, без этого нет никакой возможности выйти за рамки штата проживания и реализовать свои карьерные амбиции на национальном уровне. Это важно понимать тем, кто в условиях децентрализации системы образования в стране в силу разных причин не считает нужным включать амхарский как отдельный предмет в программу обучения с первого класса. В результате в каких-то штатах его начинают учить с третьего класса, в других – с пятого, что, наряду с дефицитом хороших учебников и преподавательских кадров в регионах, где амхарский не является языком обучения, существенно снижает качество подготовки учащихся [5]. Такая ситуация приводит к тому, что, попадая в другой регион и пытаясь наладить общение с местными жителями, выпускники школ зачастую вынуждены прибегать к английскому языку, что тоже не всегда проходит без ущерба для взаимопонимания. Всё это может привести к нарушению имеющих долгую историю контактов не только между представителями отдельных регионов страны, но также и между самими регионами.

Нельзя сказать, что центральное правительство и другие заинтересованные лица не понимают всю сложность создавшейся ситуации. Отсутствие единых для всех штатов норм и правил на уровне средней школы влечет за собой ряд серьёзных проблем, для решения которых необходимо принятие дополнительных мер в области государственной языковой политики, призванной обеспечить баланс между языками, участвующими в образовательном процессе. Поэтому именно правительству принадлежит инициатива сделать преподавание амхарского языка с первого класса обязательным для всех школ. Кроме того, правительством в очередной раз было подтверждено право представителей всех этнических групп сохранять, развивать и получать начальное образование на своем родном языке независимо от числа говорящих на нём людей. Безусловно, это очень важно, так как эфиопское государство имеет в своем составе свыше восьмидесяти этнических групп, говорящих более чем на семидесяти пяти языках. Однако для полной реализации заявленных планов, скорее всего, потребуются существенная финансовая поддержка и время.

Заключение. Вышесказанное позволяет сделать вывод, что, вне всякого сомнения, языковые проблемы в системе образования Эфиопии вполне очевидны и их решение лежит в плоскости принятия необходимых мер и осуществления конкретных действий на федеральном уровне.

Использованные источники

1. Цыпкин, Г. В. История Эфиопии в новое и новейшее время / Г. В. Цыпкин, В. С. Ягья – М. : Наука, 1989. – 405 с.

2. Чернышева, Л. Н. Роль внешнего фактора в развитии терминологической лексики амхарского языка / Л. Н. Чернышева // Гуманитарный вектор. – 2017. – Том 12, №2. – С. 64–69.

3. Чернышева, Л. Н. Эволюция языковой политики Эфиопии: проблемы и перспективы // Языковая политика в странах Южной Азии, Среднего Востока и Африки / отв. ред. Е. Л. Гладкова. – Москва : МГИМО-Университет, 2023. – С. 223–234

4. Berhanu Bogale. Language Determination in Ethiopia: What Medium of Instruction? / In: Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://clk.li/nto. – Дата доступа : 15.05.2025.

5. Katrin Seidel, Janine Moritz. Changes in Ethiopia’s Language and Education Policy – Pioneering Reforms? / In: Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://clk.li/nto. – Дата доступа : 15.05.2025.

6. Michał Kozicki. Planning of the Amharic language against a background of planning processes in ethnic and of artificial language [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://clk.li/lsFU. – Дата доступа : 10.05.2025.

7. Záhořík Jan, Teshome Wondwosen. Debating language policy in Ethiopia. Asian and African studies, 2009, Vol. 18, no. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://clk.li/hmgV. – Дата доступа : 10.05.2025.

AMHARIC LANGUAGE IN MULTILINGUAL EDUCATION SYSTEM IN ETHIOPIA

Chernysheva L. N.
Moscow, Russian Federation,
MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia

***Summary**. The article examines the role and place of the Amharic language in the Ethiopian education system and the problems associated with the lack of a detailed language policy designed to ensure a balance between the languages involved in the educational process.*

***Key words:** Amharic, multilingual education, ethnic federalism, language policy, official and regional languages.*

УДК 372.881.111.1

СКАЗОЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шаколо А. В.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация. *Данная статья посвящена анализу вариантов использования текстов английских сказок, записанных Джозефом Джекобсом, в процессе обучения лексике иностранного языка (английского); приводятся примеры упражнений, направленных на пополнение студентами словарного запаса.*

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

Освоение новой лексики – один из важнейших компонентов при изучении иностранного языка, благодаря которому обучающиеся могут расширить словарный запас, выразить свое мнение на иностранном языке, активно использовать новые слова в рамках той или иной темы учебной программы в устной и письменной речи. Интерес к вопросам преподавания лексики иностранного языка в наши дни растет, вместе с тем зачастую остаются без внимания аспекты использования аутентичных художественных текстов для данных целей, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Цель статьи – проанализировать различные варианты использования текстов английских сказок в процессе обучения лексике иностранного языка (английского).

Материал и методы. В качестве материала исследования были выбраны английские волшебные сказки, записанные Джозефом Джекобсом.

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 способность выражать свое 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 также считаем необходимым пояснить выбор сказочных текстов в качестве материала исследования.

О. Балогне-Петкевич, подчеркивая важность правильно подобранного или составленного учебного материала для преподавания иностранного языка, отмечает, что одной из основных проблем является «правильный отбор преподавателем огромнейшего материала, имеющегося в распоряжении благодаря переполненному рынку учебников» [2, с. 91]. В нашем случае в качестве материала были выбраны английские волшебные сказки, поскольку они представляют собой аутентичные тексты с большим количеством полезных для студентов лексических единиц.

По утверждению П. Нэйшена, 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 значительный трудностей при чтении из-за обилия незнакомых слов (однако даже в таком случае в среднем 1 из 50 слов будет незнакомым) [3, с. 59–60, 70]. Из этих цифр следует важность освоения как лексики по изучаемой теме, так и общей лексики. Под общей лексикой мы понимаем ту, которая, как правило, встречается в текстах разных стилей и в повседневной речи.

Преподавание лексики посредством английских сказок необходимо рассмотреть на конкретных примерах.

Нами были взяты следующие английские сказки: “Jack and the Beanstalk”, “The Fish and the Ring”, “Molly Whuppie”, “The Story of the Three Bears” («Джек и бобовый стебель», «Рыба и кольцо», «Молли Ваппи», «Три медведя») [4, с. 4–38].

Данные задания могут быть предложены студентам первого курса (1-й и 2-й семестры) неязыковых специальностей при изучении дисциплины «Иностранный язык» в качестве вспомогательных материалов по теме «Реферирование аутентичных текстов социокультурной направленности». Более того, английские фольклорные сказки могут быть использованы для освоения как лексики по теме, так и общей лексики. Имела место успешная апробация данной системы упражнений на практических занятиях.

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

Для прочтения дается следующий текстовый фрагмент из сказки „Jack and the Beanstalk“ («Джек и бобовый стебель»):

There was once upon a time a poor widow who had an only son named Jack, and a cow named Milky-white. And all they had to live on was the milk the cow gave every morning which they carried to the market and sold. But one morning Milky-white gave no milk and they didn’t know what to do.

“What shall we do, what shall we do?” said the widow, wringing her hands.

“Cheer up, mother, I’ll go and get work somewhere,” said Jack.

“We’ve tried that before, and nobody would take you,” said his mother; “we must sell Milky-white and with the money do something, start shop, or something.”

“All right, mother,” says Jack; “it’s market-day today, and I’ll soon sell Milky-white, and then we’ll see what we can do.”

So he took the cow’s halter in his hand, and off he starts.

He hadn’t gone far when he met a funny-looking old man who said to him: “Good morning, Jack.”

“Good morning to you,” said Jack, and wondered how he knew his name.

“Well, Jack, and where are you off to?” said the man.

“I’m going to market to sell our cow here.”

“Oh, you look the proper sort of chap to sell cows,” said the man; “I wonder if you know how many beans make five.”

“Two in each hand and one in your mouth,” says Jack, as sharp as a needle [4, с. 4–5].

Упражнения к тексту:

1) Translate the phrases: once upon a time, an only son, all they had to live on, a funny-looking old man, to be off to, the proper sort of chap, as sharp as a needle. (Предлагается перевести ряд выражений и словосочетаний из текста.)

2) Give synonyms to the following words: poor, to wring, to cheer up, far, chap, to wonder, sharp. (Задание на поиск синонимов к словам из текста.)

3) Write out all the adjectives from the text and give antonyms to them. (Предлагается выписать все прилагательные в тексте и подобрать к ним антонимы.)

4) Write out key words from the text and retell it. (Задание на поиск ключевых слов и пересказ отрывка.)

Второй фрагмент – из сказки “The Fish and the Ring” («Рыба и кольцо»).

Once upon a time, there was a mighty baron in the North Country who was a great magician that knew everything that would come to pass. So one day, when his little boy was four years old, he looked into the Book of Fate to see what would happen to him. And to his dismay, he found that his son would wed a lowly maid that had just been born in a house under the shadow of York Minster. Now the Baron knew the father of the little girl was very, very poor, and he had five children already. So he called for his horse, and rode into York; and passed by the father’s house, and saw him sitting by the door, sad and doleful. So he dismounted and went up to him and said: “What is the matter, my good man?” And the man said: “Well, your honour, the fact is, I’ve five children

already, and now a sixth's come, a little lass, and where to get the bread from to fill their mouths, that's more than I can say."

"Don't be downhearted, my man," said the Baron. "If that's your trouble, I can help you. I'll take away the last little one, and you won't have to bother about her."

"Thank you kindly, sir," said the man; and he went in and brought out the lass and gave her to the Baron, who mounted his horse and rode away with her. And when he got by the bank of the river Ouse, he threw the little girl into the river, and rode off to his castle.

But the little lass didn't sink; her clothes kept her up for a time, and she floated, till she was cast ashore just in front of a fisherman's hut. There the fisherman found her, and took pity on the poor little thing and took her into his house, and she lived there till she was fifteen years old, and a fine handsome girl [4, с. 33–34].

Упражнения к тексту:

1) Find in the text English equivalents to the phrases: однажды, могущественный барон, великий волшебник, Книга Судьбы, прискакал в Йорк, Ваше благородие, маленькая девчушка, рыбацкая хижина, симпатичная девушка. (Задание на поиск в тексте английских эквивалентов к словосочетаниям.)

2) Find the following words in the text and make sentences with them: mighty, shadow, honour, trouble, castle, hut, handsome. (Предлагается найти данные слова в тексте и составить с ними предложения.)

3) Who are the main characters of this passage? How can you describe them? (Задание на перечисление и описание всех действующих лиц в данном отрывке.)

4) Which proverb best suits this text (more than one answer is possible)? – My home is my castle; What is done by night appears by day; If something is meant to be, it shall be; Lies have short legs. (Предлагается подобрать пословицу, которая наилучшим образом передает содержание данного отрывка; подчеркивается, что может быть несколько правильных вариантов.)

Третий фрагмент – "Molly Whuppie" («Молли Ваппи»).

The giant said nothing, but ate up a big supper, and ordered them to stay all night. Now he had three lassies of his own, and they were to sleep in the same bed with the three strangers.

The youngest of the three strange girls was called Molly Whuppie, and she was very clever. She noticed that before they went to bed the giant put straw ropes round her neck and her sisters', and round his own lassies' necks he put gold chains. So Molly took care and did not fall asleep, but waited till she was sure everyone was sleeping sound. Then she slipped out of the bed, and took the straw ropes off her own and her sisters' necks, and took the gold chains off the giant's lassies. She then put the straw ropes on the giant's lassies and the gold on herself and her sisters, and lay down.

And in the middle of the night up rose the giant, armed with a great club, and felt for the necks with the straw. It was dark. He took his own lassies out of bed on to the floor, and battered them, and then lay down again, thinking he had managed fine. Molly thought it was time for her and her sisters to run away, so she wakened them and told them to be quiet, and they slipped out of the house.

They all got out safe, and they ran and ran, and never stopped until morning, when they saw a grand house before them. It turned out to be a king's house: so Molly went in, and told her story to the king. He said: "Well, Molly, you are a clever girl, and you have managed well; but, if you would manage better, and go back, and steal the giant's sword that hangs on the back of his bed, I would give your eldest sister my eldest son to marry." Molly said she would try [4, с. 27–29].

Упражнения к тексту:

1) Put in the correct words:

- Molly Whuppie was very _____.
- In the middle of the night up rose the giant, armed with _____.
- Molly thought it was time for her and her sisters _____.
- It turned out to be _____. (Упражнение на заполнение пропусков на основе текста.)

2) Describe Molly Whuppie and the giant with three adjectives. (Предлагается описать тремя прилагательными Молии Ваппи и великана.)

3) Give the title to this passage and explain your variant. (Озаглавьте отрывок и поясните свой выбор.)

4) How can you describe the proposal of the king? Was it connected with safety or danger for Molly and why? (Предлагается описать суть предложения, которое делает король в отрывке, и пояснить, связано ли оно с безопасностью или риском для главной героини и почему.)

Четвертый фрагмент – из сказки "The Story of the Three Bears" («Три медведя»).

Once upon a time there were Three Bears, who lived together in a house of their own, in a wood. One of them was a Little, Small Wee Bear; and one was a Middle-sized Bear, and the other was a Great, Huge Bear. They had each a pot for their porridge, a little pot for the Little, Small, Wee Bear; and a middle-sized pot for the Middle Bear, and a great pot for the Great, Huge Bear. And they had each a chair to sit in; a little chair for the Little, Small, Wee Bear; and a middlesized chair for the Middle Bear; and a great chair for the Great, Huge Bear. And they had each a bed to sleep in; a little bed for the Little, Small, Wee Bear; and a middle-sized bed for the Middle Bear; and a great bed for the Great, Huge Bear.

One day, after they had made the porridge for their breakfast, and poured it into their porridge-pots, they walked out into the wood while the porridge was cooling, that they might not burn their mouths, by beginning too soon to eat it. And while they were walking, a little old Woman came to the house. She could not have been a good, honest old Woman; for first she looked in at the window, and then she peeped in at the keyhole; and seeing nobody in the house, she lifted the latch. The door was not fastened, because the Bears were good Bears, who did nobody any harm, and never suspected that anybody would harm them. So the little old Woman opened the door, and went in; and well pleased she was when she saw the porridge on the table. If she had been a good little old Woman, she would have waited till the Bears came home, and then, perhaps, they would have asked her to breakfast; for they were good Bears – a little rough or so, as the manner of Bears is, but for all that very good-natured and hospitable. But she was an impudent, bad old Woman, and set about helping herself [4, с. 20–21].

Упражнения на пополнение словарного запаса могут выглядеть следующим образом:

1) What were the full names of the Three Bears? Why did they have such names? (Предлагается перечислить полные имена трех медведей и пояснить, почему их так звали.)

2) Who could possibly be a villain in this story and why? Give your reasons using the text. (Задание предполагает поиск ответа на вопрос, кто является антагонистом в данной истории. Версию следует обосновать, используя текст сказки.)

3) Build the sentences using these words from the text: honest, harmless, good-natured, hospitable, bad, rough, impudent. (Упражнение на составление предложений на основе прилагательных, описывающих характер ключевых персонажей.)

4) Retell the story from the point of view of one or more characters using the key words from the text. (Используя ключевые слова из текста, следует пересказать фрагмент сказки с точки зрения одного или нескольких персонажей. Основная лексика приводится в хронологическом порядке и закрепляется при пересказе.)

Заключение. На основе предложенных нами упражнений к текстам английских сказок можем сделать следующие выводы: упражнения на освоение новой лексики могут быть совмещены с прочтением текста сказки (или ее фрагмента) и выполнением заданий по данному тексту. Задания могут предполагать поиск синонимов и антонимов; пересказ текста на основе ключевых слов либо с точки зрения одного из героев; перевод ряда выражений и словосочетаний с русского языка на английский и наоборот; составление предложений на основе слов из текста; описание действующих лиц; выбор пословицы, наиболее полно отражающей содержание отрывка; заполнение пропусков на основе текста; выбор заголовка для текста; пояснение действий персонажа; интерпретацию имен героев на основе лексики из отрывка. Подобного рода упражнения позволят закрепить использование новых лексических единиц в речи, а также совместить освоение лексики 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 учета особенностей каждого студента. Все это свидетельствует в пользу актуальности применения сказочных текстов в качестве учебного материала для усвоения лексики английского языка.

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 учетом 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 : 05.05.2025.
3. 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.
4. English Fairy Tales. A1 / Под ред. А. Грек. – М. : Издательство АСТ, 2023. – 80 с.

FAIRY-TALE TEXTS AS LEARNING MATERIALS FOR MASTERING ENGLISH VOCABULARY

Shakolo A. V.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Summary. *The article analyzes various options for using the texts of English fairy tales collected by Joseph Jacobs in the process of learning the vocabulary of English 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.*

УДК 811.1/.8:374.7

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ: ТРУДНОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Яковлева-Юрчак Е. Н.
Витебск, Республика Беларусь,
ВГУ имени П. М. Машерова

Аннотация*. В статье анализируются особенности обучения взрослых французскому языку, включая мотивацию, типы личности учащихся, трудности и подходы к обучению.*

Ключевые слова*: иностранный язык, андрагогика, взрослые учащиеся, обучение языкам.*

Современные условия на рынке труда характеризуются высокой конкуренцией и повышенными требованиями к человеку как члену общества, что приводит к значительным изменениям в образовательной системе. Образование становится более гибким и непрерывным, что обусловлено потребностью людей в хорошей работе и достойном социальном статусе. В этом контексте знание иностранного языка становится важным фактором для успешной работы, ведь многие работодатели ищут специалистов, способных эффективно общаться и взаимодействовать в международной среде. Сегодня мы наблюдаем, что обучение продолжается на протяжении всей жизни: после окончания школы и получения высшего образования многие стремятся углубить знания в своей профессии, освоить новые специальности и изучить иностранные языки, что позволяет им оставаться конкурентоспособными на рынке труда.

Обучение французскому языку – это сложный и многогранный процесс, который зависит от множества факторов, таких как мотивация обучающегося, его личностные и психологические особенности, способности, а также возраст. Особенно интересно рассматривать специфику обучения взрослых, поскольку они отличаются от детской и подростковой аудитории. Понимание особенностей взрослого обучения, таких как разнообразие индивидуальных потребностей и мотивов, а также социально-культурные контексты, становится ключом к успешному овладению языком. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Цель нашего исследования – проанализировать основные моменты, затрагивающие процесс обучения французскому языку взрослой аудитории, поведенческие и когнитивные аспекты, присущие совершеннолетним учащимся, методы, подходящие для их обучения, опираясь на публикации по данной теме и личный педагогический опыт.

Материал и методы. В качестве материала исследования были выбраны работы таких специалистов в области андрагогики и методики преподавания иностранного языка, как А. И. Иванченко, Б. В. Беляев, С. Ван, А. В. Курьянович, В. А. Каяво, С. С. Пашковская, Н. Ф. Коряковцева и др.

В ходе исследования были использованы описательный, аналитический, индуктивный методы.

Результаты и их обсуждение. В первую очередь, нужно остановиться на особенностях данной категории обучаемых. По мнению А.И. Иванченко, взрослая категория учащихся наиболее трудно поддается систематизации в силу своей неоднородности, ведь мы имеем дело с учащимися не только разных возрастов (от восемнадцати и старше, без ограничений), но и разных социальных групп и профессий [1, с. 43–44].

Изучение французского языка взрослыми имеет множество целей, которые варьируются в зависимости от личных интересов и потребностей каждого человека. Это чаще всего профессиональная подготовка (студенты языковых факультетов), узкоспециальное общение (студенты, аспиранты, научные сотрудники), повседневное общение (туристы), получение международных дипломов DELF. DALF, TCF, свидетельствующих о языковом уровне, для обучения за рубежом (студенты, аспиранты, абитуриенты), деловое общение (сотрудники совместных предприятий, бизнесмены). Довольно большую группу составляют любители языка. Их мотивом часто является давнее желание освоить красивый французский язык «для себя». При этом цель изучения языка неопределенна: иногда в качестве цели называется, например, чтение классической литературы в оригинале или прослушивание песен [1, с. 43–44]. И наконец, многие взрослые люди оказываются в ситуации, когда им необходимо изучать иностранный язык в связи с переездом за границу.

Для успешного обучения важно четко определить цели, так как это позволяет преподавателю выработать соответствующий подход и методы работы. Взрослые студенты чаще ставят перед собой конкретные, измеримые цели, что требует от педагога точной диагностики и разработки индивидуальных учебных программ. Это осознание мотивации является ключевым, так как напрямую влияет на эффективность обучения.

Образовательные программы для взрослых требуют особого внимания к систематизации групп. Взрослые учащиеся значительно отличаются друг от друга по уровню подготовки, жизненному опыту и образовательным интересам. Эти различия делают их обучение уникальным, особенно по сравнению с детьми. В этом контексте особую роль играет андрагогика, которая исследует психолого-педагогические особенности обучения взрослых. Этот термин был введен немецким историком педагогики А. Каппом в 1833 году и обозначает область педагогической науки, охватывающую теоретические и практические аспекты образования, обучения и воспитания взрослых [2].

Андрагогика изучает, как взрослые воспринимают и осваивают знания, как у них формируются умения и навыки, а также особенности организации учебного процесса со стороны преподавателя. Основным принципом андрагогики является практическая направленность обучения, что подразумевает приоритет самостоятельной работы

учащегося и его активное участие в процессе, направленном на достижение конкретных результатов.

Как наука, занимающаяся изучением особенностей обучения и развития совершеннолетних, андрагогика подчеркивает важность учета индивидуального пути формирования знаний и личного опыта каждого учащегося [2]. В контексте изучения иностранных языков она рассматривает методы и подходы, учитывающие психологические, личностные и социальные аспекты взрослых учеников.

Андрагогика предлагает ряд принципов, которые значительно повышают эффективность изучения иностранных языков. В отличие от традиционных методов, ориентированных на детей, андрагогические подходы акцентируют внимание на самостоятельности и активности учащихся. Взрослые обучающиеся предпочитают самостоятельное изучение и требуют активного участия в учебном процессе, что является важным для их мотивации и закрепления полученных знаний.

Кроме того, андрагогика акцентирует внимание на использовании жизненного опыта учащихся, который может стать основой для формирования новых знаний и умений. В процессе изучения иностранных языков это проявляется через обсуждение личных ситуаций, применение кейс-методов и диалоговых практик, что позволяет учащимся использовать свои знания в контексте реальных жизненных обстоятельств.

Несмотря на разносоставность взрослой аудитории, в ней вслед за Б. В. Беляевым можно выделить два типа личности учащихся с точки зрения восприятия иностранного языка: интуитивно-чувственный (или коммуникативный) и рационально-логический [3, с. 57].

Интуитивно-чувственные личности отличаются способностью воспринимать мир через свои чувства и интуицию. Для таких людей изучение иностранного языка связано с эмоциональным восприятием, а язык становится важным инструментом для самовыражения и установления эмоциональных связей с окружающими. Они предпочитают креативные методы обучения, такие как использование музыки, фильмов и художественной литературы, что позволяет им запоминать слова и выражения в контексте насыщенных эмоциональных ситуаций. Кроме того, интуитивно-чувственные люди часто выбирают практику общения с носителями языка и участие в языковых обменах, что дает им возможность ощутить язык в реальных условиях. Это способствует более глубокому погружению в изучаемый язык. Языковые личности интуитивно-чувственного типа изучают иностранный язык с опорой на собственный интуитивный опыт познания языковых фактов, работу языковой интуиции, развитого языкового чутья. Они демонстрируют развитую способность осуществления спонтанной коммуникации с носителями [4, с. 134].

Рационально-логические личности предпочитают структурированный и систематический подход к обучению. Они ценят логичность и четкость в процессе изучения, обращая внимание на анализ и систематизацию. Эти люди склонны разбирать грамматические структуры, изучать правила и шаблоны языковой системы, используя конспекты, таблицы и схемы для упрощения представления информации. Рационально-логические личности также разрабатывают стратегии обучения, устанавливая четкие цели и сроки для достижения результатов. Такие типы учатся лучше, когда имеют дело с ясной структурой и определёнными целями, что делает процесс обучения более предсказуемым и менее стрессовым.

Преподаватели французского языка должны помнить, что на практике часто встречаются учащиеся смешанного типа, у которых одновременно присутствуют черты как интуитивно-чувственных, так и рационально-логических личностей. Это разнообразие требует гибкости в подходах к обучению и учета индивидуальных особенностей учеников, особенно при индивидуальных занятиях.

Обучение взрослых французскому языку часто сопряжено со множеством трудностей, которые могут быть как психологического, так и социального характера. Одной из основных проблем являются психологические барьеры, включая низкую самооценку и страх перед ошибками. Такие страхи (или так называемая «языковая тревожность»)

способны существенно затруднять свободное общение и обучение. Как показывает практика, многие взрослые учащиеся испытывают стеснение говорить на французском языке даже на начальных этапах, что препятствует их прогрессу. Например, учащийся, занимающий высокую должность, пользующийся авторитетом у коллег, зачастую будет чувствовать себя неловко, сидя за ученической партой и совершая ошибки. Ученые утверждают, что языковую тревожность чрезвычайно сложно исследовать ввиду многочисленных лингвистических и психологических аспектов [4, с. 42].

Недостаток времени также является серьезной преградой для взрослых учащихся, ведущих активную трудовую жизнь. Часто они имеют множество обязательств, таких как работа и семья, что ограничивает их возможности для регулярного изучения языка. Многие взрослые испытывают трудности в балансировании языкового обучения с другими обязанностями, что приводит к несогласованности в практике.

Кроме того, различия в стилях обучения могут создавать дополнительные проблемы. Взрослые учащиеся обычно имеют богатый опыт учебы, который может не совпадать с методами, используемыми педагогами в группе или при индивидуальных занятиях. Это различие может вызывать недопонимание и чувство фрустрации. Именно поэтому обучение взрослых требует индивидуального подхода, ведь каждый учащийся имеет свои предпочтения и предыдущий опыт.

Среди когнитивных процессов, необходимых для успешного изучения иностранного языка, можно выделить несколько ключевых компонентов. Во-первых, важной является вербальная память, которая способствует быстрому формированию ассоциаций между словами, их подвижности и скорости ассоциирования. Это также включает в себя эффективное запоминание иностранных слов наряду с их эквивалентами на родном языке. Во-вторых, значительную роль играют высокая чувствительность к функциям слов в предложении, а также скорость и легкость формирования функционально-лингвистических обобщений. Наконец, третья группа компонентов включает в себя речевые способности, связанные с имитацией, дифференциальную слуховую чувствительность и гибкость артикуляционного аппарата. Все эти элементы в совокупности способствуют успешному овладению иностранным языком [7, с. 51].

У взрослых имитативные наклонности развиты меньше, чем у детей, так как речевые навыки родного языка у взрослых более прочные и полностью автоматизированные. Дети дошкольного возраста довольно легко овладевают фонетикой французского языка, а вот взрослым ею овладеть в совершенстве очень трудно. Фонетическая система родного языка в большей мере воздействует на восприятие звуков чужой речи. Неверными оказываются слуховые образы, которые учащиеся пытаются воспроизвести, так как мы слышим только те звуки, которые умеем произносить, и для правильного произнесения нового звука необходимо внести определённые изменения в привычную артикуляцию [6, с. 162]. Требуется дополнительная фонетическая коррекция, такая, например, как вербо-тональный метод, и, соответственно, дополнительное время на обучение.

Когда речь идет о взрослых, следует учитывать, что языковая среда может изменяться не только в молодом возрасте, но и в 40, а также в 60 лет. В этом контексте существуют особенности хранения информации в памяти, которые зависят от родного и иностранного языка. Освоение нового языка после 50 лет часто связано с определенными трудностями. В этом возрасте способность к запоминанию может снижаться, поскольку люди сталкиваются с задачами, требующими логического мышления, а не механического запоминания и повторения. Таким образом, усвоение грамматических структур может происходить относительно легко, в то время как актуализация лексики при использовании этих структур может вызвать значительные затруднения.

Интересно, что запоминание новых слов требует больших усилий, тогда как вспоминание уже усвоенного материала, который казался забытым, обычно происходит быстро и без особых трудностей. Это означает, что речевые единицы, находящиеся в долговременной памяти и не использовавшиеся активно, могут вновь активизироваться

при необходимости [7, с. 49]. Так, те магистранты, которые до начала своей профессиональной деятельности владели языком на высоком уровне и, по их словам, «всё забыли», после занятий по французскому языку в магистратуре успешно сдают кандидатский экзамен по французскому языку, в отличие от владевших языком на низком уровне.

В ходе исследования памяти взрослых, проведенного Я. И. Петровым, было обнаружено, что наибольшие изменения в кратковременной вербальной памяти наблюдаются в зрительной и слуховой модальностях [8]. Развитие слуховой вербальной кратковременной памяти делится на два периода: наивысшие показатели отмечаются у людей в возрасте от 18 до 30 лет, тогда как в возрасте 31–40 лет наблюдается снижение этой способности. Аналогичная тенденция наблюдается и в отношении зрительной вербальной кратковременной памяти, связанной с запоминанием слогов и слов. Что касается образной памяти, она изменяется меньше всего с возрастом. Вербальное запоминание в долговременной памяти сохраняет стабильность в возрасте от 18 до 35 лет, однако уровень этой способности снижается в период с 36 до 40 лет. Динамика развития мнемических функций зависит от типа деятельности человека. Активная умственная работа поддерживает вербальный интеллект, который может развиваться до 45 лет и даже после этого.

Также следует отметить, что различные аспекты внимания у взрослых проявляются неравномерно. Наиболее заметным возрастным изменениям подвергаются объем, переключаемость и избирательность внимания, в то время как устойчивость и концентрация остаются относительно стабильными. Влияние на развитие внимания оказывают виды деятельности, которыми занимается человек. Установлено, что активная умственная работа, связанная с усвоением знаний или выполнением профессиональных задач, играет важную роль в развитии этой способности [8].

Несмотря на существующие трудности, обучение взрослых иностранным языкам обладает рядом уникальных преимуществ, которые делают этот процесс не только возможным, но и достаточно эффективным. Эти преимущества происходят благодаря особенностям когнитивного и эмоционального развития, а также жизненному опыту, который есть у взрослых. Благодаря накопленным знаниям, учащиеся быстрее осваивают новые концепции, связывая их с уже имеющимися. Их умственный багаж из области работы, хобби и путешествий обеспечивают более глубокое понимание языка и его культурных аспектов.

Кроме того, взрослые чаще проявляют более высокую мотивацию к изучению языка, поскольку у них есть конкретные цели, такие как карьерный рост, возможность путешествий или необходимость общения с иностранными коллегами. Эта внутренняя мотивация зачастую приводит к более серьезному и целеустремленному подходу к обучению.

Также стоит отметить, что взрослые обладают развитыми когнитивными способностями и навыками критического мышления, что помогает им эффективно анализировать и систематизировать информацию. Эти качества позволяют осваивать грамматику, словарный запас и другие языковые компоненты. Взрослые, как правило, лучше организуют своё время, имеют навыки самоорганизации, что позволяет им эффективно планировать учебный процесс вне группы и находить время для самостоятельной практики.

Многие взрослые уже имеют опыт изучения иностранного языка, полученный в школе или других учебных заведениях, причем первым иностранным языком обычно является английский. Это знание может быть полезным при изучении французского языка, так как в обоих языках имеется множество заимствованных слов, особенно в области научной и литературной лексики. Кроме того, английский и французский языки обладают аналогичными грамматическими категориями, такими как времена, артикли и предлоги, что облегчает процесс обучения. Опыт изучения иностранного языка позволяет учащимся лучше понимать, какие методы и стратегии работают именно для них. Знание одного языка способствует более глубокому осознанию процесса усвоения новых языков в целом. Взрослые обучающиеся могут лучше осознавать, как функционирует язык, что помогает им быстрее адаптироваться к новому языковому окружению и избегать распространенных ошибок.

Контекстуализированное обучение становится более актуальным для взрослых, так как они могут применять язык в конкретных условиях и выбирать темы, соответствующие их интересам и профессиональной деятельности. Критическое восприятие информации также характерно для этой категории учащихся, что помогает им глубже осмысливать изучаемые концепции, сопоставляя их с личным опытом и задавая соответствующие вопросы.

Наконец, многие взрослые уже имеют развитые коммуникативные навыки, что позволяет им быстрее применять изучаемый язык на практике. Открытое взаимодействие с преподавателем и другими учениками способствует ускорению процесса обучения. В итоге обучение взрослых французскому языку оказывается более эффективным и практикоориентированным.

Интеллектуальное развитие не останавливается в 20 лет, а продолжается и в более зрелом возрасте. Исследования подтверждают, что пик развития невербального интеллекта, который включает в себя навыки визуального восприятия, пространственного мышления, интуитивное понимание различных ситуаций, происходит примерно в возрасте 30–35 лет. В то же время вербальный интеллект, связанный с использованием языка и словесным общением, может развиваться до 45 лет и даже после этого. Это может объяснить, почему люди в возрасте 40–45 лет начинают проявлять больший интерес к философским вопросам и глубоким размышлениям о жизни [8].

Выделяя взрослого как особого субъекта образования, андрагогика обосновывает систему принципов их обучения: акцент на самостоятельном обучении, практическая направленность образовательного процесса, принцип совместной деятельности, а также индивидуализация и гибкость в разработке учебных программ. Преподаватель в этом контексте выступает не только как эксперт, но и как организатор и консультант, поддерживающий учащихся в их образовательном пути [2].

При обучении взрослых французскому языку важно использовать разнообразные технологии, которые способствуют эффективному обучению. Н.Ф. Коряковцева предлагает следующие:

- Интерактивное обучение, включающее моделирование различных ситуаций общения и организацию взаимодействия учащихся в группах или парах;
- Проблемно-поисковую технологию, создающую условия для решения проблемных задач, интерпретации текстов и разработки собственных речевых произведений;
- Игровую технологию, использующую элементы языковых и ролевых игр, а также драматизацию;
- Сценарно-контекстную технологию, предполагающую создание ситуаций, в которых учащиеся могут самостоятельно принимать решения и применять язык в деловых контекстах, таких как интервью, дискуссии и деловые игры;
- Проектную технологию, включающую совместное выполнение различных проектных заданий, что способствует автономному и креативному подходу в учебной деятельности.
- Рефлексивное обучение, направленное на освоение стратегий и умений, необходимых для изучения языка, а также на самостоятельную работу с материалом и использование языкового портфеля [9, с. 25].

Заключение. Таким образом, обучение взрослых французскому языку имеет свою специфику, связанную с их жизненным опытом, мотивацией и психологическими особенностями. Среди трудностей – более сложное привыкание к новым методикам, возможное сопротивление изменениям и необходимость учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Однако у взрослых есть существенные преимущества: развитое критическое мышление, устойчивая мотивация, наличие жизненного опыта и умение применять знания на практике. Преподаватели, учитывая эти особенности, могут более эффективно организовать процесс обучения, создавая условия для достижения успеха и мотивации взрослых студентов. В целом, при правильном подходе обучение взрослых может быть результативным и приносить удовольствие обеим сторонам.

Использованные источники

1. Иванченко, А. И. Практическая методика обучения иностранным языкам / А. И. Иванченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 256 с.
2. Андрагогический подход в обучении и консультировании взрослых // Сайт психологов B17.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.b17.ru/article/androgogicheskiy_podhod_v_konsultirovani/. – Дата доступа : 01.05.2025.
3. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
4. Ван, С. К вопросу о типах вторичных языковых личностей в свете компетентностного подхода в современной лингводидактике / С. Ван, А. В. Курьянович // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – № 3. – С. 132–142.
5. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В. А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50.
6. Пашковская, С. С. Особенности изучения родного и иностранного языка детьми и взрослыми (к вопросу о создании обучающей программы по фонетике и интонации русского языка) / С. С. Пашковская // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 1. – С. 161–170.
7. Психология усвоения иностранных языков: Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. Для специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)» / Н.В. Корсак, Кафедра социально-гуманитарных дисциплин ГГУ имени Франциска Скорины. – Гомель, 2019. – 107 с.
8. Общая характеристика психического развития в зрелом возрасте // Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка [Электронный ресурс] Режим доступа : https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-obshaya-harakteristika-psihicheskogo-razvitiya-v-zrelom-vozraste. – Дата доступа : 01.05.2025.
9. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

ANDRAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING FRENCH TO ADULTS: DIFFICULTIES AND ADVANTAGES

Yakovleva-Yurchak E. N.
Vitebsk, Republic of Belarus,
VSU named after P. M. Masherov

Abstract. *The article analyzes the characteristics of teaching French to adults, including motivation, personality types of students, difficulties and approaches to learning.*

Key words: *foreign language, andragogy, adult learners, language teaching.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алейникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Артюхова Наталия Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин, заведующий подготовительным отделением для иностранных граждан Российского государственного аграрного университета – МФСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва, Российская Федерация).

Балло Юлия Анатольевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Баталина Эмилия Викторовна, студентка Полоцкого колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Полоцк Витебской области, Республика Беларусь).

Бобылева Лиана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Борисова Татьяна Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь, Российская Федерация).

Буевич Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Витебского государственного технологического университета (г. Витебск, Республика Беларусь).

Галанкина Инна Ивановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин Российского государственного аграрного университета – МФСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва, Российская Федерация).

Гончарова Мария Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж, Российская Федерация).

Гончарова Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Гречихо Татьяна Антоновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Грушова Людмила Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Деменкова Дарья Александровна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Жолудева Маргарита Александровна, студентка Полоцкого колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Полоцк Витебской области, Республика Беларусь).

Зайцева Ирина Павловна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировых языков ВГУ имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Иномжонова Мадина Илхомжоновна, докторант Ташкентского государственного университета востоковедения (г. Ташкент, Республика Узбекистан).

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Киреенко Виктория Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Витебского государственного медицинского университета (г. Витебск, Республика Беларусь).

Кузнецова Екатерина Владимировна, преподаватель Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Кулинич Ольга Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков Витебского государственного медицинского университета, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Лаврецкая Лилия Анатольевна, преподаватель кафедры иностранных языков Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (БГУИР), (г. Минск, Республика Беларусь).

Ледяев Семён Андреевич, студент факультета иностранных языков Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево Московской области, Российская Федерация).

Литвинова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж, Российская Федерация).

Малышева Ксения Игоревна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Маркова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (г. Москва, Российская Федерация); профессор кафедры романских и славянских языков Экономического университета в г. Братиславе (г. Братислава, Словакия).

Мигно Ангелина Юрьевна, студентка Полоцкого колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Полоцк Витебской области, Республика Беларусь).

Морозова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь, Российская Федерация).

Москвина Жанна Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Новикова Лидия Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Олесеюк Ирина Васильевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Осипова Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Павлова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Пинчук Маргарита Николаевна, преподаватель-стажер кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Покоро Мария Владимировна, студентка Полоцкого колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Полоцк Витебской области, Республика Беларусь).

Приходько Елена Валерьевна, преподаватель ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж» (г. Кемерово, Российская Федерация).

Пузырёва Любовь Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация).

Резцова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Саламатина Ирина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Синицын Фёдор Леонидович, доктор исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института всеобщей истории Российской академии наук (г. Москва, Российская Федерация).

Соболевская Екатерина Владимировна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Степанов Дмитрий Анатольевич, старший преподаватель кафедры иностранных языков Витебского государственного технологического университета, аспирант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Степанова Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна Московской области, Российская Федерация).

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка (как иностранного) МИРЭА – Российского технологического университета; профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Толкачёва Кристина Юрьевна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Турковская Елена Веславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Хрипунова Елизавета Сергеевна, студентка Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Цзян Юаньюань, аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Цзяо Шицзи, аспирантка кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва, Российская Федерация).

Цибизова Оксана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин Российского государственного аграрного университета – МФСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва, Российская Федерация).

Чернышева Лариса Николаевна, старший преподаватель университета МГИМО МИД России (г. Москва, Российская Федерация).

Чжао Ци, аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Шаколо Александр Вячеславович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шатьков Дмитрий Олегович, преподаватель Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова (г. Орша Витебской области, Республика Беларусь).

Шкатуло Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Яковлев Сергей Михайлович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Яковлева-Юрчак Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Научное издание

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ СРЕДАХ

Материалы II Международного научно-методического семинара

Витебск, 19–20 мая 2025 г.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Е.А. Барышева*

Подписано в печать 19.06.2025. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 26,27. Уч.-изд. л. 18,40. Тираж 30 экз. Заказ 81.

Издатель и 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.